

887/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/508/>

FILOSOFIA AJATTELUN KEHITTÄJÄNÄ

Irja-Leena Nieminen

Sanna Salo

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kesä 1997

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nieminen, I.-L. & Salo, S. J. 1997. Filosofia ajattelun kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 101 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Filosofiaa lapsille -ohjelman toteuttamista ja siihen liittyviä kokemuksia opettajanäkökulmasta. Ohjelmalla pyritään kehittämään ajattelua oppilaiden yhteisen pohdinnan ja keskustelun avulla.

Tutkimuksen aineisto hankittiin syksyn 1996 ja talven 1997 välisenä aikana Jyväskylässä Keljonkankaan ja Lohikosken koulujen 5. - 6. -luokissa, joissa toteutettiin Filosofiaa lapsille -ohjelmaa. Tutkimukseen osallistui seitsemän luokkaa ja kahdeksan opettajaa. Lisäksi yksi luokista, jossa ei opetettu filosofiaa, toimi vertailuluokkana päättelytaidon testissä. Tutkimusmenetelminä käytettiin opettajille suunnattua teemahaastattelua, luokkien havainnointia, arviointilomakkeita ja oppilaille tehtyä päättelytaidon testiä.

Opettajat pitivät filosofiaa etupäässä opettajankoulutuksessa saamansa mallin mukaan perustaen oppitunnit novelleihin. Kokemukset filosofiasta olivat pääasiassa myönteisiä. Muutosta oli havaittu tapahtuneen lähinnä luokkien keskustelukulttuurissa. Ohjelman ansioksi koettiin erityisesti ajattelutaitojen ja niiden harjaannuttamisen asettaminen tietoisuuteen. Filosofiaa lapsille -ohjelmalla ei kuitenkaan ollut testin perusteella vaikutusta oppilaiden päättelytaitoihin neljän kuukauden aikana. Ajattelun kehittymisen ei uskottukaan tapahtuvan nopeasti, vaan filosofoinnin vaikutusten odotettiin näkyvän vasta pidemmän harjoittamisen jälkeen.

Avainsanat: ajattelun kehittäminen
filosofia
Matthew Lipman
tutkiva yhteisö

ESIPUHE

Tämä tutkielma on tehty kasvatustieteiden tiedekunnassa opettajankoulutuslaitoksen pro gradu -työnä. Kiitämme Keljonkankaan ja Lohikosken koulun opettajia ja oppilaita tutkimukseen osallistumisesta. Työmme ohjauksessa arvokasta apua ovat antaneet kasvatustieteen lisensiaatti Pentti Moilanen ja kasvatustieteen maisteri Hannu Juuso. Kiitokset myös heille.

Älä koskaan puhu ihmistiedon rajoista,
vaan ainoastaan omasta rajoittuneisuudestasi.

(Rudolf Steiner)

Jyväskylässä 30. 8. 1997

Irja-Leena Nieminen

Irja-Leena Nieminen

Sanna Salo

Sanna Salo

SISÄLLYS:

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

1 KOULU MUUTTUVASSA MAAILMASSA.....	6
2 FILOSOFIA KASVATUKSESSA	9
2.1 LAPSET JA FILOSOFIA	9
2.2 FILOSOFIA OPPIAINEIDEN EHEYTTÄJÄNÄ	10
3 FILOSOFIAA LAPSILLE -OHJELMA	12
3.1 OHJELMAN LÄHTÖKOHDAT JA TAUSTAVAIKUTTAJAT	12
3.2 TAVOITTEET.....	14
3.3 NOVELLIT OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA	15
3.4 LUOKKA TUTKIVANA YHTEISÖNÄ.....	17
3.5 OPETTAJA OHJAAJANA	19
3.6 OHJELMASTA TEHTYJÄ TUTKIMUKSIA	20
4 AJATTELUN KEHITTÄMINEN.....	23
4.1 AJATTELU KOGNITIIVISENA TAITONA	23
4.2 AJATTELUN KEHITTÄMISEN RAJOITUKSET JA MAHDOLLISUUDET.....	24
4.3 ERI AJATTELUNKEHITTÄMISOHJELMIA	25
4.4 LIPMANIN KÄSITYS AJATTELUSTA	27
5 TUTKIMUKSEN LUONNE JA TUTKIMUSMENETELMÄT	30
5.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TUTKIMUSONGELMAT	30
5.2 KVALITATIIVINEN EVALUAATIOTUTKIMUS.....	32
5.2.1 Teemahaastattelu.....	34
5.2.2 Havainnointi	36
5.2.3 Päätelytaitojen testi	37
5.2.4 Tutkijoiden rooli.....	38

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	39
6.1 TUTKIMUKSEN KULKU.....	39
6.2 AINEISTON HANKINTA JA ANALYSOINTI	39
6.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	42
6.3.1 Reliaabelius	43
6.3.2 Validius	45
7 TUTKIMUSTULOKSET	47
7.1 FILOSOFIA OPPITUNTINA.....	48
7.1.1 Filosofia opettajien määrittelemänä	48
7.1.2 Oppitunnin kehystekijöitä	49
7.1.3 Oppitunnin kulku	52
7.2 OHJELMAN TAVOITTEET JA OPETTAJAN ROOLI.....	54
7.2.1 Tavoitteet.....	54
7.2.2 Opettajan rooli.....	56
7.3 TUTKIVA YHTEISÖ.....	59
7.3.1 Oppilaiden osallistuminen.....	59
7.3.2 Ohjelman vaikutuksia oppilaisiin.....	65
7.4 PÄÄTTELYTAITOJEN KEHITTYMINEN	69
7.5 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA KOULUTUKSESTA.....	73
8 KYSYEN JA POHTIEN MAAILMALLE	77
LÄHTEET.....	80
LIITTEET.....	84
Liite 1: Filosofiaa lapsille -ohjelmaan liittyvät novellit.....	84
Liite 2: Haastattelukysymykset.....	86
Liite 3: Filosofian tunnin seurantalomake.....	87
Liite 4: Ohjelman arviointilomake.....	88
Liite 5: Ohjelman ajankäyttölomake.....	90
Liite 6: New Jersey'n päättelytaitojen testi.....	91
Liite 7: Tuntikuvauksia.....	99
Liite 8: Ohjelman arviointilomakkeiden koonti.....	101

1 KOULU MUUTTUVASSA MAAILMASSA

1990- luvun Internet- sukupolvi elää tietoa tulvivassa mahdollisuuksien maailmassa. Teknistyvässä yhteiskunnassamme tiedon määrä kasvaa jatkuvasti, ja se on yhä useamman saatavilla. Kriittinen suhtautuminen tietoon ja sen totuudellisuuteen korostuu, koska eri alojen tutkimuksen edistyessä vanha tieto mitätöityy yhä nopeammin uusiin, aiempaa kehittyneempien tutkimustulosten myötä. Ihmiseltä edellytetään lisääntyvässä määrin korkeimpien henkisten toimintojen muotoja, kokonaisuuksien hallintaa ja ajattelua, jota konekaan ei pysty korvaamaan (Saariluoma 1990, 10 - 12).

Koulunkin on pystyttävä kohtaamaan muuttuvan maailman haasteet. Peruskoulun opetussuunnitelman uudistamisella (Pops 1994) on pyritty koulutuksen laadun parantamiseen. Uudistukseen ovat vaikuttaneet yhteiskunnalliset ja opetussuunnitelmateoreettiset muutokset, arvoperustan muutokset sekä uudistuva oppiminen ja tiedonkäsitelmä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8 - 10.)

Uudistuneen opetussuunnitelman (Pops 1994, 11) mukaan peruskoulu on monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia tarjoava oppivelvollisuuskoulu, johon jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus. Peruskoulun yhtenä tehtävänä on antaa oppilaille yleissivistystä. Tälle on ominaista laaja-alaisuus ja monipuolisuus sekä kyky tarkastella asioita eri näkökulmista. Sivistyminen edellyttää siten monipuolista tietojen hankintaa ja niiden kriittistä arviointia. Keskeiseksi muodostuu ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen.

Peruskoulun toisena merkittävänä tehtävänä on opiskelunvalmiuksien kehittäminen. Keskeiseksi nousevat erilaisten tiedonhankinnan keinojen oppiminen, tiedon käsittelytaidot ja itsenäinen työskentely perustaitojen harjoittamista unohtamatta. Menestyksellinen oppiminen vaatii luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, ryhmätyöskentelytaitoa ja taitoa omien ajatusten selkeään ilmaisuun. (Pops 1994, 11 - 12.)

Tässä tutkimuksessa on taustalla opetus- ja kasvatustyön pohjana pidettävä myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi / nuori (Pops 1994, 12). Kuitenkin valitettavan harvalla lapsella kiinnostus opiskeluun säilyy sisäisenä läpi kouluajan. Oppiiko lapsi vastaamaan kiltisti opettajan esittämiin kysymyksiin vai turhautuuko hän yhä useammin, kun hänelle

merkittävä kysymys sivuutetaan? Lapselle opetetaan sirpaletietoa, jota hän ei osaa yhdistää mielekkääksi, loogiseksi kokonaisuudeksi. Ulkokohtaista tietoa opetellut lapsi ei saa tarvittavia eväitä itsenäiseen ajatteluun, jota hän tarvitsisi uudistuvassa tietoyhteiskunnassa.

Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Tällöin opettajan rooli muuttuu yhä enemmän opiskelun ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen suunnittelijaksi. Tällaisen konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan yksilö rakentaa vähitellen oman todellisuutensa aiempien kokemusten perusteella. Jotta opiskelu vahvistaisi jäsentyneen tietorakenteen kehittymistä, koulussa olisi kiinnitettävä huomio opiskeltavien asioiden sisältöjen valintaan. Oppiainejakoisen opetuksen vaarana on yksittäisten tiedonalojen painottaminen. Nykyään käytetäänkin yhä enemmän projekti- ja teematyöskentelyä oppiaineita yhdistävänä ja eheyttävänä opetusmuotona. Vaikka kasvatus sisältyy olennaisena osana luokanopettajan arkeen, vaarana on ajanpuutteen vuoksi korostaa liikaa oppisisältöjä. Onko koulussa varattu aikaa ajatteluun ja sen kehittämiseen?

Filosofialla peruskoulun oppiaineena pyritään etsimään yhteyksiä eri oppiainneiden välille. Filosofia tieteenalana on muita oppialoja itsenäisempi, koska se pohtii kaikkein yleisimpiä ongelmia. Filosofiaa ei tässä yhteydessä käsitellä akateemisenä yliopisto-opiskeluna, vaan syvällisenä, laaja-alaisena pohdintana jokapäiväisistä lapsia askarruttavista asioista. Matthew Lipmanin kehittämässä Filosofiaa lapsille -ohjelmassa filosofia käsitellään mahdollisuutena kehittää ajattelua. Filosofiset novellit tarjoavat hedelmällisen lähtökohdan luokkahuonekeskusteluille, joilla pyritään mm. asioiden parempaan ymmärtämiseen.

Ohjelmalla on yhtymäkohtia sosiaalikonstruktivistiseen näkemykseen, joka painottaa ympäristön ja sosiaalisten suhteiden merkitystä lapsen kasvulle ja kehitykselle. Sosiaalisella ympäristöllä, etenkin kodilla ja koululla on tärkeä rooli lapsen kehityksessä. (esim. Aebli 1990, 426 - 428; Haapasalo 1994, 99 - 100.) Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä vaan se on jatkuvaa vuorovaikutusta ja peilaamista toisiinsa. Muuttuvassa maailmassa ihmisen henkisen kasvun, itsetuntemuksen ja eettisen tietoisuuden kehittyminen edellyttävät laajaa ihmisten välistä vuorovaikutusta, jonka avulla välitetään tietoa sekä ihmisestä itsestään että hänen ympäristöstään (Pops 1994, 14).

Tässä tutkimuksessa perehdytään Filosofiaa lapsille -ohjelmaan ja sen mahdollisuuksiin kehittää nykyistä koulukäytäntöä. Onko ohjelmalla mahdollisuuksia parantaa nykyisiä käytäntöjä, vai onko se irrallinen opetuspaketti, jolla ei ole yhteyttä muuhun opetukseen? Tutkimuksessa pyritään luomaan kokonaisvaltainen kuva filosofian opetuksen aloittamisesta ala-asteella. Tutkimusongelmina ovat opettajien kokemukset ohjelmasta sekä toisaalta ajattelutaitojen kehittyminen: Miten opettajat ovat toteuttaneet ja kokeneet Filosofiaa lapsille -ohjelman opetustyössään? Onko oppilaiden päättelytaidoissa tapahtunut muutoksia neljän kuukauden aikana?

2 FILOSOFIA KASVATUKSESSA

2.1 Lapset ja filosofia

Antikin Kreikan ajoista 1800-luvulle saakka filosofialla on ollut merkittävä asema opetuksessa ja kasvatuksessa. Myöhemmin uudet oppiaineet valtasivat alaa filosofian jäädessä taustalle. Freesen (1992, 78) mukaan kasvatuksellinen kiinnostus filosofiaan on painottunut toisaalta ”ymmärryksen” kehittämiseen ja toisaalta moraalikasvatukseen. Logiikka filosofian osa-alueena luo sopivan ja tehokkaan keinon ajattelun taitojen harjaannuttamiseen. Se tekee myös oppilaat kykeneviksi ajattelemaan oikein.

Freese (1992, 41) mukaan lasten filosofoinnista on filosofien keskuudessa erotettavissa kolme suuntausta:

1. Lapsilla ei katsota olevan kykyä filosofointiin tai heidät neuvotaan pitämään siitä erillään (mm. Aristoteles, Schopenhauer).
2. Filosofia itsessään saa kiittää olemassaoloaan lapsuuden metafyyysisistä alkuelämyksistä ja lapsen kysymyksistä (mm. Jaspers, Groethuysen).
3. Filosofiaa suositellaan lapsille henkiseksi harjoitukseksi elämää opiskeltaessa (mm. Epikuros, Montaigne, Kant).

Filosofian opiskelun rajoittuminen yliopistoihin ja Piaget'n käsitykset lasten ajattelun kehittymisestä ovat johtaneet siihen, että filosofiaa ei pidetä lapsille soveltuvana. Väärin yleistysten perusteella on ajateltu, että ihmisen pitää olla älykäs ja kokenut voidakseen harjoittaa filosofiaa. Filosofisen, abstraktin ajattelun ei ole katsottu sopivan konkreettisella tasolla ajattelevalle lapselle. (Robinson 1995, 5 - 6.) Toisen näkökannan edustaja on mm. Gareth Matthews, jonka mukaan filosofia on ennen muuta yritys antaa ”kypsiä vastauksia lasten kysymyksiin”. Lipman edustaa lähinnä kolmatta näkemysuuntaa nähden filosofian opetuksena ja henkisenä harjoituksena. (Freese 1992, 41 - 42.) Montaigne (1533 - 1592) näki filosofian merkityksen kasvatuksessa arvostelukyvyn ja moraalikyvyn kehittäjänä Kantin (1724 - 1804) uskoessa filosofi-

sen dialogin auttavan lapsia itsenäiseen ajatteluun. Jälkimmäisen mukaan lapsilla on luonnostaan tervettä järkeä, joka tekee heille mahdolliseksi moraalikysymysten pohittamisen. (Juuso 1995, 48.)

2.2 Filosofia oppiaineiden eheyttäjänä

Filosofia ei merkitse pelkkää filosofian historian tai kriittisen ajattelun opiskelua, vaan se on myös syvällistä, laaja-alaista pohdintaa jokapäiväisistä mieltä askarruttavista asioista. (Lipman & Sharp 1994). Filosofiasa pohditaan kaikkein yleisempiä ongelmia ja lapset saavat valmiuksia oman ajattelun avulla selviytyä uusissa tilanteissa (Brandt 1988, 34). Lipmanin (1984, 55 - 56) mukaan filosofian tulisi saada asema omana oppiaineenaan koulussa sen vuoksi, että logiikka ja ajattelutaidot ovat pohjana jokaisessa oppiaineessa. Ajattelutaitojen kehittäminen on tärkeää, koska yksittäiset tiedot, joita mm. koulussa opetetaan, muuttuvat nopeasti. Opettajien mielestä ajattelutaitoja ei ole mahdollista opettaa jokaisessa oppiaineessa erikseen ajanpuutteen vuoksi. Filosofian opetus luo pohjan sille, että oppilas pystyy ajattelemaan kunkin oppiaineen vaatimalla tavalla. Ajattelun taitoja ei kuitenkaan opita automaattisesti minkään tietoaineksen omaksumisen myötä, vaan ne tulisi asettaa tietoisesti opetuksen tavoitteeksi (Laine 1995, 71).

Lipman (1991b, 33) ihmettelee, miten ajattelutaitojen, erityisesti päättelytaitojen, kehittäminen on voinut jäädä kouluopetuksessa niin vähälle, vaikka se on kaikkien muiden oppiaineiden perustana. Filosofiset kysymykset koskevat useimpien ihmistä, hänen ajattelunsa ja toimintansa periaatteita. Filosofia opettaa ajattelemaan tehokkaasti ja itseään korjaavalla tavalla (Robinson 1995, 7). Se luo vankkaa tiedollista ja taidollista pohjaa nopeasti muuttuvassa maailmassa eläville nuorille. Se on laaja-alainen tiede, jolla on yhtymäkohtia moniin muihin elämänaloihin, esimerkiksi luonnontieteisiin, yhteiskunnallisiin ja kulttuurillisiin aloihin, uskontoon sekä elämäntutkimustietoon. Filosofia auttaa hahmottamaan kokonaisuuksia ja suhteuttamaan asioita. (Kotkavirta 1995, 8 - 9.)

Lipmanin (1988b) mukaan ongelma on yleensä siinä, että oppiaineet riisuvat itseltään filosofisen kuoren, joka normaalisti sitoisi ne toisiinsa. Tällöin opetettavaksi jää pelkkä oppisisältö ilman, että ymmärrettäisiin yhteyksiä oppiaineen sisällä tai oppiaineiden välillä. Oppiaineet tulisi nähdä kielinä, joilla oppilaiden tulee opetella ajattelevaan. Pelkkä historian opettaminen ei riitä, jos ei samanaikaisesti opeteta ajattelevaan historiallisesti. (Lipman 1988b, 6, 34). Filosofian avulla pyritään ymmärtämään muita oppiaineita ja yhdistämään niitä toisiinsa. Filosofia eheyttää opiskelun pirstalemaisuuksi luomalla loogisia yhteyksiä oppiaineiden välille tuoden samalla opetussuunnitelmaan oppiaineet kokoavan lenkin. (Lipman 1988b, 24 - 25.)

Koulun on aina mietittävä, mihin se haluaa kasvattaa lapsia ja opetuksen kehittäminen on suhteutettava näihin arvoihin. Kääriäinen, Laaksonen ja Wiegand (1992, 245) tuovat esiin koulun arvosidonnaisuuden kysyessään, haluavatko koulussa työskentelevät henkilöt tietoisesti pitää kiinni omassa nuoruudessa kunnioitetuista arvoista, vai ottavatko he huomioon, minkälaiseen muuttuneeseen maailmaan nuoret koulusta lähtevät. Lipmanin (1987, 139 - 140) mukaan filosofia antaa hyvät edellytykset moraalikasvatukseen koulussa. Lapset oppivat kyseenalaistamaan vallitsevia käsityksiä ja hahmottamaan vaihtoehtoisia lähestymistapoja pohdiskelemalla yhdessä erilaisia asioita. Heistä kasvaa vähitellen kriittisiä ajattelijoita, jotka pystyvät mm. huomioimaan kulloinkin vallitsevat olosuhteet. Aikuisen ei tule esimerkiksi antaa lapsille valmiita arvoja, vaan lasten on saatava muodostaa ja sisäistää ne itse yhteisen pohdinnan seurauksena.

Filosofia on kiinnostunut erityisesti siitä, miten ajatuksemme ovat suhteessa toisiinsa. Filosofisia taitoja opetetaan lapsille, jotta he oppisivat löytämään merkityksellisyyttä älyllisessä elämässään ja ympärillään tapahtuvissa asioissa. Lapset ovat heti puhumaan opittuaan pakautua ajatuksiinsa etsien samalla asioiden perusteita. He haluavat erottaa asiaankuuluvan vähemmän tärkeästä ja paremman huonommasta. Lapset ajattelevat alituisesti ja myös pohtivat ajattelevaansa. Filosofian tehtävä on auttaa heitä ajattelevaan ja pohtimaan vielä paremmin. Se pyrkii myös auttamaan lapsia tietojen soveltamisessa jokapäiväiseen elämään. (Lipman 1996, 5.) Oppilaille on annettava oikeus kyseenalaistaa ja pohtia asioita (Robinson 1995, 9). Näin lapsista voi kasvaa entistä arvostelukykyisempiä ja harkitsevaisempia ihmisiä.

3 FILOSOFIAA LAPSILLE -OHJELMA

”Filosofiaa lapsille” (Philosophy for Children) on amerikkalaisen professorin Matthew Lipmanin laatima ajattelunkehittämisohjelma. Tässä tutkimuksessa käytetään suoraa käännöstä ohjelman alkuperäisestä nimestä, koska kohderyhmänä ovat lapset. Ohjelmasta käytetään Suomessa myöskin nimeä ”Filosofiaa lapsille ja nuorille”. Johdatuksena ja motivointina filosofiin keskusteluihin käytetään Lipmanin kirjoittamia novelleja, joissa esiintyvät päähenkilöt pohtivat oppilaille läheisiä asioita. Näin pyritään siihen, että lapset samastuvat novelleissa esiintyviin päähenkilöihin ja motivoituvat pohtimaan kirjassa esiintyviä kysymyksiä. Lipman käyttää käsitettä ”tutkiva yhteisö” tällaisesta oppilasryhmästä, joka pyrkii ymmärtämään asioita paremmin tutkimalla niitä yhdessä (Juuso 1994, 289). Opetuksesta ei tule liian teoreettista, filosofian historian ja terminologian opiskelua, kun filosofinen aines liitetään novelleihin lapsille läheisellä tavalla. (Lipman 1994, 285.)

3.1 Ohjelman lähtökohdat ja taustavaikuttajat

Opettaessaan logiikkaa Columbian yliopistossa 1970 -luvulla Lipman kiinnitti huomiota opiskelijoidensa vaikeuteen omaksua logiikan periaatteita ja selkeää ajattelua. Hän uskoi ongelmien johtuvan opiskelijoiden aiempien kokemusten puutteesta logiikan harjoittamisessa. Samaan aikaan Lipmanin omat lapset olivat 10 - 11 -vuotiaita, eivätkä saaneet koulussa opetusta ajattelusta tai järkeilystä. Lipman päätteli, että hyvää ajattelua oli liian myöhäistä alkaa opiskella yliopistossa, jotta sillä olisi pysyvä vaikutus nuorten ajattelutottumuksiin. Niinpä hän alkoi luoda omaa lähestymistapaansa ajattelun opetukseen ja kirjoitti ensimmäisen filosofisen novellinsa, Harrin, opetusmateriaaliksi 5. - 6. -luokkalaisille oppilaille. Lipmanin toimintaan vaikutti osittain myös 1960-luvun tapahtumat, jolloin tapahtui yhteiskunnallisia ja poliittisia mullistuksia ja mm. opetussuunnitelmaa pyrittiin uudistamaan. Mm. Brunerin työ kognitiiviseen psykologiaan perustuvan oppimisen kehittäjänä ja hänen sovelluksensa uudesta tietämyksestä opetussuunnitelmiin ja akateemisiin oppiaineisiin loivat

maaperää Filosofiaa lapsille -ohjelmalle. Erityisesti teos "Study of Thinking" (1956) oli tärkeä. (Brant 1988, 34; Morehouse 1988, 253 - 254.)

Brunerin lisäksi Lipman pohjaa ajatuksensa Vygotskyn ajattelua ja oppimista koskeviin käsityksiin sekä Rylen ja Wittgensteinin "arkikielen filosofiaan" (Juuso 1995, 50). Vygostky (1978, 85 - 91) käsittelee laajasti ajattelun ja kielen suhdetta ja painottaa niin oppilaiden keskinäisen kuin opettajan ja oppilaaan välisen vuorovaikutuksen tärkeyttä oppimisprosessissa. Yhdessä oppimisella päästään sellaisiin tuloksiin, joihin ei yksilöllisellä työskentelyllä yksinään päästäisi.

Vygotskyn (1963, 30 -32) mukaan opetus synnyttää sisäisen ristiriidan lapsen kahden toiminnan tason, nykyisen kehityksen ja ns. lähikehityksen tason, välille. Kehityksen seuraavaan tasoon kuuluvat ne ongelmanratkaisumallit, joita oppilas ei vielä itsenäisesti hallitse, mutta joita hän kuitenkin pystyy seuraamaan ja suorittamaan ohjauksen avulla. Opetuksen pitäisi tapahtua oppilaille haastavalla tasolla, lähikehityksen vyöhykkeellä. Opetellessaan uuden toiminnon yhdessä muun ryhmän kanssa lapsi sisäistää vähitellen asian ja pystyy hallitsemaan sen itsenäisesti. Filosofaa lapsille -ohjelmassa yksilön tukena on ns. tutkiva yhteisö.

Lipmanin kasvatustilfilosofiaan on merkittävästi ollut vaikuttamassa myös Dewey (1859 - 1952), joka painotti, ettei lopullisia totuuksia ole. Tämän vuoksi koululla ei ollut oikeutta opettaa valmiita tietoja, vaan lasten oli ratkaistava ongelmansa oman toimintansa avulla sekä arvioimalla kokemuksiaan. Deweyn mukaan kasvatuksessa on otettava huomioon kokemuksellisuus ja sosiaalisuus. Sekä Deweylle että Lipmanille juuri ajattelu on demokraattisen kasvatuksen väline ja päämäärä. (Iisalo 1987, 211; Juuso 1995, 64; Lipman 1991a, 74.) Filosofiaa lapsille -ohjelman taustalla ovatkin lasten oikeudet sekä pyrkimys vapauteen, oikeudenmukaisuuteen ja demokratiaan (Juuso 1994, 292).

Lipmanin toiminnan pohjalta perustettiin vuonna 1974 Filosofiaa lapsille -instituutti (Institut for the Advancement of Philosophy for Children). New Jerseyssä toimiva IAPC- instituutti valmistaa oppimateriaalia sekä kokeilee ja tutkii sen toimivuutta. Se huolehtii koulutuksen järjestämisestä ja opetusohjelmia koskevan tiedon välittämisestä. Filosofiaa lapsille on levinnyt yli 40 maahan ja oppimateriaalia on käännetty noin 20 eri kielelle. Ensimmäiset suomenkieliset novellit ilmestyivät vuonna 1994. (Juuso 1994, 287 - 288; Morehouse 1988, 254.)

3.2 Tavoitteet

Filosofiaa lapsille -ohjelman keskeisenä tavoitteena on pyrkimys kehittää lasten johdonmukaista ja kriittistä ajattelua sekä moraalista arvostelukykä (Freese 1992, 80). Lipmanin, Sharpin ja Oscanyanin (1980, 15) mukaan tavoitteena ei ole kouluttaa lapsia filosofeiksi, vaan auttaa heitä kasvamaan harkitseviksi, toiset huomioon ottaviksi, reflektiivisiksi ja järkevästi toimiviksi yksilöiksi.

Filosofian tehtävänä on auttaa lapsia oppimaan, kuinka ajatella itsenäisesti, paremmin ja kriittisemmin (Lipman ym. 1980, 53; Lipman 1996, 5). Lapsille pyritään tarjoamaan tarvittavia työvälineitä ja kriittisen ajattelun menetelmiä, joita käyttäen he voivat tarkastella ja ymmärtää niin omaa kuin toistenkin ajattelua. Pyrkimyksenä on ohjata lapsia hallitsemaan päätöksentekoa sekä koulussa että arkielämässä. (Lane & Lane 1986, 266 - 267.) Lapsissa pyritään kehittämään oppimisvalmiuksia ja kykyä ajatella myös muiden opiskeltavien kouluaineiden oman luonteensa mukaisesti (Lipman 1996, 9).

Käytettäessä novelliaineistoa säännöllisesti se kehittää kumulatiivisesti päätely-, tutkimus-, kääntämis- ja käsitteenmuodostustaitoja sekä kriittisiä taipumuksia. Lipman erottelee 30 ajattelua vaativaa osataittoa, joita pyritään kehittämään filosofisen opetuksen keinoin. Näitä taitoja ovat mm. käsitteen muodostaminen, yleistäminen, kausaalisuhteiden ymmärtäminen, johtopäätösten tekeminen, olettamusten ja analogioiden muodostaminen. (Lipman 1996, 8 - 10; Sternberg 1984, 42 - 43.) Logiikalla on merkittävä osa lasten kanssa filosofoinnissa (Freese 1992, 80).

Ohjelma pyrkii kokonaisvaltaiseen kielen ja ajattelun kautta rakentuvaan kokemukseen (Lipman 1996, 9). Tarkoituksena on kehittää oppilaissa kykyä löytää merkityksiä elämäkokemuksista. Merkitysten löytämiseen liittyvät mm. erilaisten vaihtoehtojen, osa-kokonaisuussuhteiden, tasapuolisuuden ja johdonmukaisuuden havaitseminen sekä tilanteiden huomioon ottaminen. (Lipman ym. 1980, 67 - 68.)

Tavoitteena on myös lasten luovuuden kehittäminen. Ohjelma kehittää lasten kykyä ajatella vapaammin ja avoimemmin niin tosiasioista kuin mielikuvitukseen liittyvistä seikoista. (Lipman 1996.) Loogista ajattelua voidaan rohkaista luovalla toiminnalla ja luovuutta voidaan puolestaan vaalia loogisen kyvyn kehittämisellä (Lipman ym. 1980, 64).

Ohjelmalla pyritään myös eettisen ymmärryksen kehittämiseen. Tavoitteena on kasvattaa ihmisiä, joilla on kyky arvioida maailmaa ja itseään objektiivisesti sekä kyky ilmaista itseään. Filosofinen lähestyminen etiikkaan painottaa eettisen tutkimuksen metodia, eikä vain tiettyjä aikuisten opettamia moraalisia periaatteita. (Lipman ym. 1980, 66, 158.) Ohjelmassa etiikka kuvataan kehityksellisenä, yhteisenä tutkimuksena. Lapsia rohkaistaan pohtimaan jokapäiväisiä ongelmia ja taustalla olevia syitä käyttäytymiseen. Emotionaalisia tekijöitä sisältävät novellit kertomuksineen pyrkivät tarjoamaan itsessään kuvauksen eettisestä ajattelusta. (Sharp 1995, 49, 52 - 53.)

Filosofiaa lapsille -ohjelma myötävaikuttaa myös lasten sosiaaliseen kasvuun ja laajentaa heidän kykyään kasvaa. Tavoitteena on lasten persoonallinen ja henkilöiden välinen kasvu. Keskustelu edistää lasten tietoisuutta toisten osallistujien mielenkiinnoista, uskomuksista ja arvoista. Tämä lisää herkkyyttä ja arvostelukykä ja lapset oppivat huomioimaan toiset ihmiset erilaisissa tilanteissa. (Lipman ym. 1980, 65.) Eri maissa korostetaan ohjelman eri tavoitteita painottaen joko ajattelutaitoja tai humanistisia arvoja. Ohjelma voidaan myös nähdä keinona rikastuttaa opetusta. (Juuso 1994, 292.)

3.3 Novellit opetuksen lähtökohtana

Filosofian opiskelussa käytetään työmuotona pääasiassa dialogia. Prosessissa lähdetään liikkeelle filosofisilla ideoilla "kyllästytyistä" novelleista, koska Lipmanin mielestä lapset rakastavat kertomuksia. Lapsia rohkaistaan keskustelemaan heitä itseään kiinnostavista ongelmista ja kehittämään niitä yhteisessä dialogissa. Oppilaat saavat kertomuksesta suunnan, mutta eivät valmiita ohjeita, miten pitäisi ajatella. (Juuso 1994, 288; Morehouse 1988, 255.) Lähtökohtana on kirjan päähenkilö sekä hänen ajatuksensa. Novellit liittyvät päättelyyn ja mielikuvitukseen luonnollisessa maailmassa, ei sen ulkopuolella. Kuvitteelliset hahmot löytävät suurenmoista, ihmeellistä, jännittävää ja kaunista jokapäiväisen elämän puitteissa. Lasten on helpompaa puhua myös arkaluontoisista, heitä itseään koskettavista asioista "päähenkilön ongelmina". (Brandt 1988, 36; Lipman 1996, 13 - 14.)

Novellien filosofinen fiktio on oma kirjallisuuden lajinsa. Novellit voivat tuntua sekavalta luettavalta. Näin on tarkoituskin, sillä niihin on tahallisesti jätetty aukkopaiikkoja ja ristiriitaisuuksia herättämään lasten mielenkiintoa. Asiat, jotka lapset ottavat esiin tekstistä, on käsiteltävä perusteellisesti. (Lipman 1996, 13 - 14.)

Novellien tavoitteena on auttaa lapsia ajattelemaan itse tekemällä heidät kykeneviksi kohtaamaan vaikeuksia. Tätä opetellaan yhdessä toisten luokkatovereiden kanssa. Novelleja käytettäessä lapsia kannustetaan ajattelemaan huolellisesti lukeensa tai kuulemansa tekstiä. Yhteisen keskustelun lähtökohta muodostuu siitä, että lapset tekstin tutkittuaan kertovat sen herättämistä ajatuksista ja kiinnostuksenkohteista. Kun lapsi oppii ihmettelemään tekstin sisältöä, on hänen helpompi jatkossa ihmetellä suoraan maailmaa. Ohjelma tarjoaa eräänlaisen kognitiivisen sillan tavallisesta arkipäivän ajattelusta eriytyneempiin ajattelun muotoihin. (Lipman 1996, 12.)

Käytettäessä ohjelmaan liittyy novelliaineistoa säännöllisesti sen on todettu vahvistavan ja kehittävän päättely-, tutkimus-, käsitteenmuodostus- ja kääntämistaitoja sekä kriittisiä dispositioita eli taipumuksia. Lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja kuuntelemisen perustaitojen kautta ohjelma kehittää myös lukuisia muihin oppiaineisiin liittyviä kognitiivisia taitoja. (Lipman 1996, 8-10.)

Novelleja on kirjoitettu eri ikäisten lasten ja nuorten tarpeet huomioiden. Novellit on esitelty tarkemmin liitteessä 1. Novelleihin on olemassa laajat opettajan käsikirjat. Ne on laadittu opettajille, joilla on vain vähän aiempaa filosofista tietämystä. Kirjat sisältävät klassisia filosofisia teemoja sekä teemoihin liittyviä keskustelusuunnitelmia ja erilaisia harjoituksia. Lipman kokee hyvin myönteisenä sen, että monissa maissa on alettu kehitellä ja ottaa käyttöön omia paikallisia kertomuksia. (Juuso 1995, 57-58.) Mikäli lapset haluavat, he voivat keksiä itse filosofisia tarinoita mitä moninaisimmista aiheista. Filosofian tulisikin kehittää luovuutta, ei estää sitä. Kerrontaan voidaan lisäksi liittää kuvittamista ja näyttelemistä. (Lipman 1996, 15.)

Tutkimusluokissamme käytetty Kim ja Jonna -kirja on tarkoitettu lähinnä 8-10 -vuotiaille lapsille. Vaikka kyseiset oppilaat olivat tätä ikäryhmää vanhempia, he käyttivät Kimiä ja Jonnaa, koska seuraavien kirjojen oletettiin olevan tasoltaan liian vaikeita ensimmäiseksi filosofian kirjaksi. Novellin tarkoituksena on rohkaista lapsia ajattelemaan ja päättelemään luontoon liittyvistä seikoista ja sitä kautta ”ajattelemaan luonnontieteellisesti”. Erilaiset luonnontieteelliset käsitteet tulevat korostuneemmin

esille novellin loppuosassa alkuosan painottaessa ajattelutaitoja ja filosofisia käsitteitä. (Lipman & Sharp 1996, 5, 12.) Oman ulottuvuutensa novelliin tuo sen toisen päähenkilön, Jonnan sokeus. Jonna kuvataan lapsena, joka näkövammastaan huolimatta on ylpeä kyvystään selviytyä maailmassa. Päähenkilöiden suhtautumistapa toisiinsa on eräänlainen malli kirjaa käyttäville lapsille, mutta Jonnan sokeudella on myös tietoteoreettinen näkökulma: näkevän Kimin ja näkövammaisen Jonnan tapa kokea ja ymmärtää maailmaa on erilainen. (Lipman & Sharp 1996, 13.)

Kirja sisältää paljon keskustelutilanteita, joissa päähenkilöt ihmettelevät mm. sellaisia asioita kuin todellisuus, perusteltu uskomus, pelko ja rohkeus, puhuminen ja tekeminen sekä totuus ja kauneus. Pohdinnan kautta opitaan mm. johtopäätösten tekemistä, perusteiden esittämistä, suhteisiin perustuvaa, kausaalista ja hypoteettista päättelyä, käsitteenmuodostusta, esioletusten havaitsemista, luokittelua, kuvailua, erittelyä, esimerkkien antamista, samankaltaisuuksien havaitsemista sekä osa - kokonaisuus ja väline - päämäärä suhteiden havaitsemista. (Lipman 1996, 7.)

3.4 Luokka tutkivana yhteisönä

Kaikki luokan oppilaat yhdessä opettajansa kanssa pyrkivät muodostamaan tutkivan yhteisön, jossa omistaudutaan yhdessä keskustelemalla tutkimaan asioita ja ymmärtämään niitä paremmin. Lipman käsittää tutkivan yhteisön ympäristönä, joka samalla kertaa on sekä keino opettaa ajattelun sanastoa että tavoite itsessään. ”Tutkiva yhteisö” -käsitettä käytti ensimmäisen kerran Peirce vuonna 1877 korostaessaan tutkijoiden keskinäistä veljeyttä ja yhteistyötä sekä eettisiä periaatteita. Lisäksi käsitettä ovat käyttäneet Mead (1863 - 1931) ja Dewey (1859 - 1959). (Juuso 1994, 289; Juuso 1995, 62 - 64.)

Lipmanin mukaan lasten muodostamalle tutkivalle yhteisölle on ominaista avoimuus, rehellisyys ja uteliaisuus sekä pyrkimys puolueettomuuteen ja yhteistyöhön. Lapset saavat kokemuksen omasta merkityksellisyydestään voidessaan auttaa toisiaan asioiden ratkaisemisessa. On uskallettava ajatella myös moniselitteisiä, epäselviä ja mystisiä asioita. Opetuksessa ei ole oleellista informaation hankkiminen vaan tutkittavana olevan asian suhteiden ymmärtäminen. On tärkeää, että oppilaat

huomaavat, miten heidän yhteisönsä edistyy. (Juuso 1994, 289 - 290; Juuso 1995, 62 - 64.)

Tutkivan yhteisön dialogissa oppilaan yksilöllinen tapa hahmottaa maailmaa toimii perustana uuden ymmärtämiselle. Dialogisuus merkitsee sitä, että vähintään kaksi ihmistä saavuttaa yhdessä jotain uutta, mitä kukaan ei olisi yksin tullut ajatelleeksi. Osallistujat puhuvat suhteessa toisiinsa ja edellisiin puheenvuoroihin. (Laine 1995, 72 - 73.) Lipmanin (1991a, 75) mukaan päämääränä on siirtyä opettajan ja oppilaan välisestä dialogista oppilaiden väliseen dialogiin. Konstruktivistisen didaktiikan ajatukset tukevat dialogiajattelua. Opetuksen tavoitteena on lähteä itse aktiivisesti rakentamaan uutta ymmärrystä toisten oppilaiden ja opettajan avustamana ja näin ajattelu kehittyy. Jo pari tuhatta vuotta sitten Sokrates käytti dialogia opetusmenetelmänä. Sokrateen mukaan tiedostuksen kannalta on pahinta, että joku luulee jo tietävänsä, sillä se estää tiedollisen kehittymisen. (Laine 1995, 72 - 73.)

Rakentava keskustelu edellyttää tilanteelta sekä tutkivaa että yhteisöllistä luonnetta. Juuso (1995, 63) tiivistää tutkivan yhteisön pääpiirteet kuviossa 1:

Tutkiva

- * ongelman tai pulmallisen tilanteen kohtaaminen
- * ajattelun sanaston soveltaminen
- * puhuminen ja kyseenalaistaminen
- * erilaisten näkemysten havaitseminen
- * itseään korjaava ajattelu

yhteisö

- * yhteistyö
- * tunne yhteisestä tavoitteesta
- * keskinäinen luottamus ja kunnioitus
- * rakentaminen ja kasvaminen yhdessä
- * haasteiden vastaanottaminen turvallisessa ympäristössä

- * itsensä arvostaminen
- * vapaus / vastuullisuus
- * itsenäinen ajattelu ajattelemalla toisten kanssa
- * huolehtiminen niin tutkimuksen prosessista kuin sen sisällöstäkin

KUVIO 1. Tutkivan yhteisön pääpiirteet (Juuso, H. 1995, 63)

Yksilön kannalta dialogisuus merkitsee aina muutospaineita. Jokaisen käsityksiä arvostellaan, kaikki saavat osakseen kritiikkiä. Näin mahdollistuu oman subjektiivisen perspektiivin ylittyminen ja laajeneminen. (Laine 1995, 76.) Koska jotkut oppilaat ovat verbaalisesti lahjakkaampia ja halukkaampia ilmaisemaan ajatuksiaan, he auttavat luomalla ääneen mallin niille oppilaille, jotka eivät ole valmiita esittämään ajatuksiaan ääneen. On muistettava, että hiljaisillakin oppilailla on ajatuksissaan omia malleja, vaikka he eivät sitä toisi esiin. Laineen (1995, 84) mukaan kuuntelijoidenkin sisäinen aktiivisuus voi olla hyvin voimakasta, vaikka dialogiin olisi otettu mukaan vain osa oppilaista.

Tutkivan yhteisön keskustelua helpottaa opettajan korostaminen siitä, että ongelmiin ei ole olemassa oikeita vastauksia. Tällöin lapset uskaltavat kysellä ja kysenalaistaa erilaisia seikkoja dialogin edetessä. Jos joku tarjoaa liian helppoja yleistyksiä, toiset lapset saattavat pyytää häneltä perusteluja ajatuksilleen. Lapset oppivat vähitellen löytämään epäjohdonmukaisuuksia omasta ajattelustaan. Ajan myötä he oppivat pohtimaan yhdessä rakentamalla ajatuksiaan toinen toistensa ajatuksille. Lapset oppivat samalla kuuntelemaan ja kunnioittamaan toistensa ajatuksia. (Lipman 1984, 52.) Lapset tulisi ohjata ymmärtämään, että he voivat oppia uusia asioita keskustelussa arvostamalla niin omaa kuin toistenkin kokemuksia, ideoita ja persoonia. Näin ei yleensä tapahdu tavallisessa oppimistilanteessa. Lipmanin mielestä jokainen yksilö yhteisössä on arvo sinänsä, päämäärä itsessään ja siten oleellinen osa sen päätöksentekoprosessia (Juuso 1995, 52, 65).

3.5 Opettaja ohjaajana

Lipman (1996, 16) painottaa ohjelman käyttämisessä opettajalta perusteellista paneutumista sen kokonaisuuteen. Filosofiaa lapsille opettavalla opettajalla ei tarvitse välttämättä olla aiempia kokemuksia filosofiasta eikä hänen myöskään tarvitse aloittaa filosofisia opintoja opetusta toteuttaessaan. Opettaja voi ensin tutustua filosofien käyttämiin käsitteisiin ja ajattelutapoihin samalla tavalla kuin lapset tekevät. (Juuso 1994, 291.)

Filosofia on kuitenkin oppiaineena hyvin opettajaherkkä ja vaatii opettajalta tiettyjä ominaisuuksia. Hänen tulee herättää lapsissa luottamusta. Lasten tulisi tietää, että heidät hyväksytään ja heitä kunnioitetaan. Opettajan pitäisi pysyä taustalla ja lakata olemasta ”opettajamainen”. Opettajan rooli dialogin ensimmäisessä vaiheessa on pysyä syrjässä ja antaa oppilaiden rakentaa ajatuksia. Hän tulee avuksi lukkiutuneeseen tilanteeseen viedäkseen keskustelua eteenpäin. (Laine 1995, 77, 87.) Opettajan on käytettävä omaa ammatillista arvostelukykyyään määritellessään, miten pitkälle hän voi johdatella oppilaita mielipiteillään. Hänen tulee osata kuunnella pikkutarhasti, mitä lapset sanovat tai yrittävät sanoa. Hänen tulee myös tunnistaa filosofiset ulottuvuudet oppilaiden asioista ja ongelmista sekä rohkaista heitä ajattelemaan itse. (Lipman 1984, 53; Lipman 1996, 14.)

Yleensä Filosofiaa lapsille -ohjelmaan liittyy opettajille erityistä koulutusta. Opettajat osallistuvat kouluvuoden aikana koulutukseen samaan aikaan kuin opettavat lapsille filosofiaa. Opettajankouluttajana toimii ammattitaitoinen filosofi, jolla on filosofisen asiantuntijuuden lisäksi myös pedagogista koulutusta ohjaukseen. Hän näyttää materiaalien käytön, jonka tarkoituksena on motivoida filosofista keskustelua. Opettajat keskustelevat myös keskenään novelleiden herättämistä kysymyksistä. Opettajien koulutus ja lasten toiminta luokassa tapahtuu saman kaavan mukaan. (Lipman 1984, 53.)

3.6 Ohjelmasta tehtyjä tutkimuksia

Filosofiaa lapsille -ohjelmaa ei ole varsinaisesti tutkittu Suomessa, mutta maassamme on parhaillaan valmisteilla muutamia pro gradu -tutkielmia aiheeseen liittyen. Ulkomailla, etenkin Yhdysvalloissa, on tehty laajoja tutkimuksia.

Lipman ja Bierman toteuttivat ensimmäisen tutkimuksen Filosofiaan lapsille -ohjelmaan liittyen 1970 Montclairissa, New Jerseyssä ekonomisesti ja rodullisesti heterogeenisessä koulussa. Tutkimuksen päämääränä oli ratkaista päättelytaitojen opettamisen sopivuus viidesluokkalaisille oppilaille. Koe- ja vertailuryhmä testattiin ennen kokeilua ja yhdeksän viikon kokeilun jälkeen. Koeryhmän tulokset paranivat logiikan ja loogisen päättelyn alueella vertailuryhmään verrattuna ($p < .01$). Koeryh-

män älykkyyksiä (loogiseen päättelyyn liittyen) saatiin 13 vuotta 11 kuukautta vertailuryhmän älykkyyksiään ollessa 11 vuotta 8 kuukautta. Lisäksi oppilaiden lukemispisteet Iowa -testissä mitattiin ennen kokeilua ja kahden vuoden kuluttua. Jälleen erot kahden ryhmän välillä olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < .01$). Tämän tutkimuksen yhteydessä on otettava huomioon, että opettajana toimi filosofian professori, ei vakinainen luokanopettaja. (Lipman ym. 1980, 217 - 218.)

Syyskuun 1976 ja toukokuun 1978 välisenä aikana toteutettiin Filosofiaa lapsille -ohjelman tutkimusarviointi. Kokeilulla pyrittiin arvioimaan ohjelman vaikutusta kahdessa eri miljöössä ja päättämään, mitkä päättelyn osa-alueet kehittyvät ohjelman avulla. Sekä Newarkissa että Pompton Lakesissa osallistui noin 200 koe- ja 200 vertailuhenkilöä tutkimukseen kummassakin paikassa. Opettajat osallistuivat koulutukseen ja 5. - 8. -luokkalaisille oppilaille pidettiin filosofiaa keskimäärin 2, 25 tuntia viikossa. (Lipman ym. 1980, 219 - 220.)

Ohjelman kokonaisvaikutus lukemiseen ja matemaattisiin kykyihin Newarkin oppilaille oli tilastollisesti erittäin merkitsevä (.0001). Myös luovassa päättelyssä tapahtui tilastollisesti merkitsevää kehitystä (kyky tuottaa uusia ideoita, löytää uskottavia vaihtoehtoja ja tuottaa perusteita). Sekä Newarkin että Pompton Lakesin opettajat kehuivat ohjelmaa sen suotuisista vaikutuksista oppilaisiin: oppilaat olivat uteliaampia, paremmin orientoituneempia tehtäviinsä, hienotunteisempia toisiaan kohtaan ja kykenevämpiä ajattelemaan. (kts. tark. Lipman ym. 1980, 219 - 224.)

New Jerseyssä suoritettiin kouluvuoden 1980-1981 aikana laaja Filosofiaa lapsille -ohjelmaa ja erityisesti ajattelutaitojen kehittymistä koskeva tutkimus noin 2200 nuorelle, jotka olivat kotoisin kymmeneltä New Jersey'n alueelta erilaisista etnis-rodullisista ja sosioekonomisista taustoista sekä asukastiheydeltään erilaisilta alueilta. Tutkimus suoritettiin 74 koeluokassa ja 42 vertailuluokassa 5. - 7. luokilla. (Shipman 1983, 45 - 47.)

Tiedonkeruusuunnitelmat luotiin ohjelman päämäärän mukaisesti oppilaiden käyttäytymisen arvioimiseksi sekä ohjelmavuoden alussa että lopussa. Tutkimuksessa käytettiin oppilaiden testausta sekä opettajien suorittamaa luokan havainnointia. Alkumittaukset tehtiin lokakuun alussa ja jälkimittaukset mahdollisimman myöhään kouluvuoden lopussa. Käytetyt mittaukset sisälsivät tehtäviä, jotka arvioivat sekä formaaleja että ei- formaaleja päättelytaitoja (Questioning Task 4 -testi, tarkistettu

versio erityisesti tähän ohjelmaan kehitetystä Questioning Task 3:sta). Kyseinen testi koostui 55 päättelytehtävästä, jotka olivat monivalintatehtäviä. Ideationaalista joustavuutta ja sujuvuutta mittaavassa ”What Can You Use It For?” -tehtävässä oppilaan tuli kirjata ylös mahdollisimman monta erilaista käyttötarkoitusta neljälle tutulle esineelle tietyssä aikana. Lisäksi opettajat arvioivat oppilaiden tehtäväorientaatiota ja ohjelmaan liittyvää luokkahuonekäyttämistä (mielipiteiden järkiperustan kysyminen, loogisten epäjohdonmukaisuuksien osoittaminen argumentissa). (Shipman 1983, 45 - 47.)

New Jersey'n tutkimusjoukosta saadut tiedot osoittivat, että huolimatta opettajien eroista ymmärtää ja toteuttaa ohjelmaa sekä oppilaiden taustatekijöistä ja kyvyistä, ohjelmaan osallistuneet oppilaat olivat etevämpiä ei-ohjelmaan osallistuviin verrattuina formaaleissa ja ei-formaaleissa päättelytaidoissa. (Shipman 1983, 45 - 47.)

Myös Bethlehemissä, Pennsylvaniassa 1979 - 1982 toteutettu tutkimus antoi myönteisiä tuloksia. 29 luokassa 32:sta Bethlehemin luokasta tapahtui kehitystä ajattelutaidoissa $p = .05$ merkitsevyystasolla. (Shipman 1983, 47.) Ohjelma kehitti myös tutkimukseen osallistuvien lasten ongelmanratkaisutaitoja. Myös ajattelemisen sujuvuudessa ja joustavuudessa ja oppilaiden päivittäisessä ja sosiaalisessa luokkahuonekäyttämisyksessä huomattiin kehitystä. (Johnson 1984, 31.)

Myös opettajat kokivat ohjelman olleen hyödyllinen oppilaille. Erään koulun opettaja kertoi oppilaastaan seuraavaa: ”Minulla on 6. luokalla oppilas, jonka lukeminen on toisen luokan tasolla. Mutta filosofian luokassa hän on avautunut, koska hän tietää, että hänelle ei sanota ”ei”. Hänestä on tullut halukkaampi ottamaan riskejä ja hänestä on tullut tärkeämpi osa luokkaa.” Kolme vuotta Filosofiaa lapsille -kurssia pitänyt opettaja Governor Wolf -koulusta kertoi ohjelman kehittäneen hänen omaa opetustaan. Hän totesi, että hän ei enää odota erityisiä kyllä-ei -vastauksia, ja on pinut välttämään omiin kysymyksiin vastaamista. (Johnson 1984)

4 AJATTELUN KEHITTÄMINEN

4.1 Ajattelu kognitiivisena taitona

Ajattelu on monitahoinen ilmiö, jota voidaan lähestyä eri tieteenalojen mukaan monesta eri näkökulmasta. Ajattelua on järjestelmällisimmin tarkasteltu psykologian eri haarojen puitteissa. Tarkasteltaessa ajattelua kognitiivisena taitona siihen keskitytään asiana, jota voidaan harjoittelun avulla kehittää. On kuitenkin syytä erottaa ihmisen yleinen kehittyminen päämäärähakuisesta taidon kehittamisestä. Ajattelun kehityspsykologia keskittyy ihmisen ajattelun kehittymiseen ihmisen eliniän lisääntymisen myötä. (Saariluoma 1990, 15 - 17.)

Piaget (1988) kuuluisana kehityspsykologina edustaa näkemystä, jonka mukaan ajattelu kehittyy jokaisella lapsella vaiheittain samassa järjestyksessä, mutta yksilöllisellä kehitysnopeudella. Aebelin (1990, 426-427) mukaan Piaget ei pidä tarpeeksi merkittävänä ympäristön ja kasvatuksen vaikutusta lapsen kehitykselle. Kehityspsykologinen näkemys tuo ilmi ainoastaan ihmisen yleisen kapasiteetin kehittymisen, mutta ei kerro, miten taitava ajattelu kehittyy. Taitojen psykologisen näkökulman mukaan uskotaan siihen, että harjoittelun avulla ajatteluvalmiuksia voidaan kehittää. (Saariluoma 1990, 17 - 18.)

Ajattelun peruselementti on kahden erillisen ajatuksen tai idean opittu yhteys, joka syntyy kokemuksen seurauksena. Ihminen on tietoa käsittelevä olento, joka jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ohjaa omia ja muiden ihmisten toimintoja sekä joutuu samalla tekemään erilaisia valintoja. Tiedonkäsittelykyky on syvällä ihmisen biologisessa olemuksessa. (Saariluoma 1990, 16 - 17, 26.)

Ihminen pystyy luomaan monimutkaisia, pitkälle kehittyneitä symbolijärjestelmiä. Erityisen tärkeä ihmisen tiedonkäsittelyn kannalta on tiedon valikoivuus. Tiedonkäsittely on niin hidasta, että ihmisen on opittava erottamaan olennainen epäolennaisesta. (Saariluoma 1990, 16 - 17, 21.) Ihminen käsittelee uutta tietoa suhteuttaen sitä aiempiin kokemuksiinsa. Hän sulauttaa (assimilaatio) ja mukauttaa (akkommodaatio) uutta tietoa aiempaan tietoonsa.

Saariluoman (1990, 180) mukaan osa valikoitumisesta on karsintaa ja osa konstruoivaa valikoitumista. Karsinnasta on kyse suorituksen vaatavuuden ylittäessä ihmisen tiedonkäsittelykyvyn rajat. Konstruoivasta valikoinnista on kyse toimittaessa ihmisen tiedonkäsittelyn normaalien rajojen puitteissa, eli ihminen toimii mieluiten hänelle entuudestaan tutun kaavan mukaan. Esimerkiksi ratkaistessaan päättelytehtävää ihminen sulkee pois oman tulkintansa kanssa ristiriitaisen tiedon ja pyrkii etsimään ainoastaan omaa ajattelua vahvistavia vaihtoehtoja (Beattie ja Baron 1988, 284).

4.2 Ajattelun kehittämisen rajoitukset ja mahdollisuudet

Ajattelun tutkimuksessa on otettava huomioon ihmisen kaksijakoisuus: toisaalta ihmistä rajoittaa hänen biologinen olemuksensa, mutta toisaalta ihminen on sosiaalinen, oman yhteiskuntansa, aikakautensa ja kasvuhistoriansa tulos. Biologisperäiset tekijät ovat käytännössä muuttumattomia eli staattisia, sosiaaliset tekijät puolestaan dynaamisia eli muovautuvia. (Saariluoma 1990, 180.)

Saariluoman (1990, 182 - 183) mukaan tärkeimmät ajattelun staattiset reunaehdot ovat havainnon yksitulkintaisuus ja tarkkaavaisuuden rajallisuus, työmuistin kapasiteetti sekä ajattelun peruslogiikka. Ihminen pystyy hahmottamaan yhdellä kertaa todellisuuden vain yhdellä tavalla ja pystyy pitämään mielessään vain yhden ajatuksen kerrallaan. Työmuistin kapasiteetin rajallisuus johtaa toisenlaisiin virheisiin kuin havainnon yksitulkintaisuuden aiheuttamat virheet. Jos työmuisti ylikuormitetaan, ihminen ei pysty käsittelemään tietoa riittävän täsmällisellä tavalla. Ajattelun peruslogiikkaa selvittäessään Saariluoma (1990) viittaa mm. Millerin, Galanterin ja Pribramin näkemykseen (1960): ajattelun peruslogiikalla tarkoitetaan ajatteluprosessin aikana tuotettuja hypoteettisia tietoesityksiä, joita sen jälkeen testataan. Tämäkin toimintatapa on nähtävästi sidoksissa ihmisen hermoston biologiseen toimintaan.

Staattisten reunaehtoien eli rajoitusten lisäksi on olemassa dynaamisia reunaehtoja, jotka ovat harjoittelun avulla muutettavissa. Ne syntyvät käsitteellisen tiedon puutteesta, joka johtaa ongelman käsittelemisen vaikeuteen. Kun uusia käsitteitä onnistumaan luomaan, siirtyvät dynaamisten reunaehtoien rajat kauemmaksi. Dynaa-

misten reunaehtojen laajentaminen onkin merkittävää, koska samalla pystytään vähentämään staattisten reunaehtojen vaikutusta. (Saariluoma 1990, 184.)

Filosofiaa lapsille -ohjelmalla pyritään laajentamaan dynaamisia reunaehtoja. Kasvatuksen ja opetuksen kautta ajatukset avartuvat ja opitaan ottamaan informaatiota vastaan laajemmin. Juuson (1995, 52) mukaan lapsilla on koulussa vaara omaksua asenne, jonka mukaan toisten kokemuksista ei voi oppia. Näin lapset eivät voi tajuta, että uusien asioiden oppiminen on mahdollista dialogissa, jossa arvostetaan niin omaa kuin toistenkin kokemuksia ja ideoita sekä toista ihmistä persoonana. Koulupetoksella on vaara tukahduttaa lasten luontainen uteliaisuus ja impulsiivisuus. (Juuso 1995, 52.) Koulussa tulisikin korostaa sosiaalisen toiminnan merkitystä. Oppilaat voivat keskustelutilanteessa auttaa toisiaan käsitteiden hahmottamisessa, jolloin kuulijoidenkin reunaehdot mahdollisesti laajentuvat. Sekä Lipmanin että Vygotskyn teorioissa sosiaalisella vuorovaikutuksella on oppimista edistävä vaikutus.

4.3 Eri ajattelunkehittämisohjelmia

Tällä hetkellä on arvioitu olevan lähes sata ajattelunkehittämisohjelmaa. Ne keskittyvät yleensä johonkin ajattelun osa-alueeseen: ongelmanratkaisuun, oppilaiden havaintokyvyn ja käsitteenmuodostuksen kehittämiseen, luovuuteen tai kriittiseen ajatteluun. (Mehtäläinen 1992, 24.) Kääriäinen ym. (1992, 199) jakavat ajattelunkehittämisohjelmat kahteen päätyyppiin, yleisiin ajattelustrategioiden harjaannuttamisohjelmiin ja sisältösidonnaisiin ajattelun harjaannuttamisohjelmiin.

Yleiset ajatteluvalmiuksien harjaannuttamisohjelmat ovat erillisiä ohjelmia, joita ei ole sidottu oppiaineisiin. Näitä ovat mm. DeBonon Cognitive Research Trust-ohjelma (CoRT) ja Feuersteinin Instrumental Enrichment-ohjelma (FIE). (Kääriäinen ym. 1992, 200 - 203.) CoRT-ohjelman muodostavat erilaiset tekniset keinot, joiden tarkoituksena on ohjata havainnointia ja ajattelua. Harjoitusten sisältöinä käytetään arkipäivän aiheita. Ohjelmaa voidaan käyttää sekä lapsilla että aikuisilla. Lisäksi se soveltuu itseopiskeluun. (DeBono 1986.)

Feuersteinin FIE-ohjelma eli välineellinen rikastuttamisohjelma on kognitiivisten toimintojen kehittämisohjelma, joka perustuu käsityksiin ihmisen muovautu-

vuudesta ja ohjauksen merkityksestä. Alunperin se suunniteltiin kehityksessään viivästyneille lapsille, mutta myöhemmin sitä on alettu käyttää laaja-alaisemmin (Sternberg 1984, 40). Ohjelman ensimmäinen osa käsittää oppimisvaikeuksien diagnosointiin tarkoitetun testistön ja toinen osa harjaannuttamis- tai väliintulo-ohjelman. Ohjelma koostuu noin 500 sivusta kynä-paperi -tehtäviä. Jokaisella osiolla pyritään kehittämään tiettyä kognitiivista toimintaa. (Feuerstein, Rand ja Rynders 1988, 209 - 238; Kääriäinen ym. 1992, 202 - 203.)

Sisältösidonnaiset ajattelunvalmiuksien harjaannuttamisohjelmat ovat oppiaineisiin sidottuja. Tällaisia ovat mm. Beyerin ja Marzanon ohjelmat. (Mehtäläinen 1992, 24 - 25.) Beyer on määritellyt tietyt ajattelun taidot ja menettelytavat, joiden harjaannuttaminen on sijoitettu sopiviksi katsottuihin oppiaineisiin. Valmiuksia tulisi harjoittaa toistuvasti eri luokka-asteilla, kuitenkin asteittain vaikeutuen. Beyer pohjaa ajattelutoimintojen luokittelunsa Piaget'n kehityspsykologiseen malliin. (Beyer 1988, 26 - 30.) Marzano (Marzano & Arredondo 1986, 20 - 23) puolestaan jakaa ajattelunopetusohjelmassaan ajattelun taidot oppimaan oppimisen taitoihin, sisältöajattelun taitoihin sekä päättelytaitoihin.

Lipmanin Filosofiaa lapsille -ohjelma sijoittuu ajattelunkehittämisohjelmien päätyyppien, yleisten ajattelustrategioiden harjaannuttamisohjelmien ja sisältösidonnaisten ajattelun harjaannuttamisohjelmien, välimaastoon. Ohjelmaa opetetaan erillisenä pakettina filosofiaan kytkettynä, mutta toisaalta sillä pyritään luomaan linkkejä oppiaineiden ja -sisältöjen välille. Tällöin filosofia tuo esimerkiksi luonnontieteeseen uuden ulottuvuuden ajatella luonnontieteellisesti. (J. Mehtäläinen, henkilökohtainen tiedonanto 2.5.1996 Filosofiaa lapsille -ohjelman opettajankoulutuksessa)

Juuson (1995, 61) mukaan Lipman suhtautuu varauksellisesti nykyään esiintulleisiin ajattelunkehittämisohjelmiin, koska niissä ei useinkaan ole osattu erottaa ajattelun määrää sen laadusta. Niissä keskitytään liian usein toisten esittämien ongelmien ratkaisemiseen. Lipmanin tavoitteena on muuttaa filosofia sellaiseen muotoon, että se on lasten ulottuvilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita filosofian alkeellistamista, vaan pyrkimystä opettaa lapsille valmiuksia ja taitoja, jotka luovat perustaa sekä hyvälle ajattelulle että päättelykyvyille.

Filosofiaa lapsille -ohjelmassa korostuvat johtopäätösten tekeminen, määrittäminen, oletusten paljastaminen ja muut loogiset seikat. Filosofia tarjoaa myös kri-

teereitä kyseisten toimintojen arviointiin. Filosofointi vaatii runsaasti ajattelutaitoja, mutta se liittyy ne dynaamiseen dialogiin, joka puolestaan on tärkeää kasvatuksen kannalta. Pyrkimyksenä on tukea koko prosessia ja kiinnittää erityistä huomiota niihin tilanteisiin, joissa lapsi kompastuu. Normaalisti lapset oppivat tarvitsemansa loogiikan kielen oppimisen yhteydessä. Siksi ohjelma pyrkiikin kehittämään kieltä harjoittamalla sitä dialogisen tutkimuksen avulla. Painopiste on taitavassa ajattelussa, ei umpimähkäisessä ajattelutaitojen harjoittamisessa. (Lipman 1996, 17 - 18.)

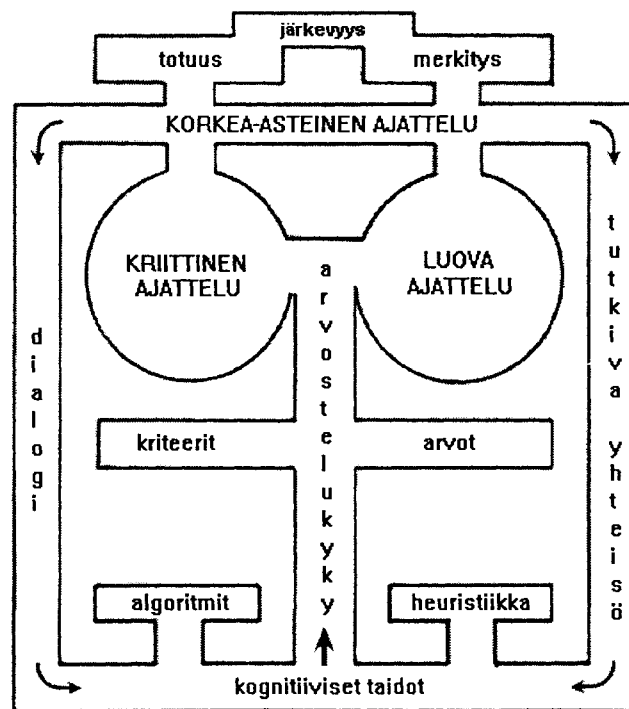
4.4 Lipmanin käsitys ajattelusta

Lipman (1991b) käsittelee ajattelua laaja-alaisesti yhdistäen kriittisyyden ja luovuuden. Hänen mukaan korkea-asteisen ajattelun (higher-order thinking) opettamisen virheet juontavat alkunsa useista kasvatustutkimuksissa vallitsevista kapea-alaisista oletuksista, joiden mukaan on opetettava osia ymmärtääkseen kokonaisuutta. Lipmanin mukaan (1991b, 20) korkea-asteista ajattelua pitäisi sen sijaan opettaa suoraan ja välittömästi oppilaille esimerkiksi filosofian avulla tutkivan yhteisön kautta. Hän huomauttaa, ettei filosofia ole ainoa mahdollisuus tähän, vaan jokaisessa oppiaineessa erikseen voidaan käyttää tutkivan yhteisön lähestymistapaa oppiaineen luonteen pohtimiseksi.

Korkea-asteinen ajattelu ei ole täysin rinnastettavissa pelkkään kriittiseen ajatteluun, vaan se on kriittisen ja luovan ajattelun yhteensulautuma. Luova ja kriittinen ajattelu tukevat ja vahvistavat toisiaan. Korkea-asteinen ajattelu on neuvokasta ja joustavaa ajattelua. (Lipman 1991b, 20.) Kuviossa 2 havainnollistuu seuraavien näkökohtien yhteys (Lipman 1991b, 21 - 23):

1. Korkea-asteinen ajattelu tapahtuu totuuden ja merkityksen ohjaamana.
2. Korkea-asteinen ajattelu sisältää sekä kriittistä että luovaa ajattelua.
3. Kriittinen ajattelu sisältää päättelyä ja kriittistä arvostelukykyä.
4. Luovaan ajatteluun sisältyy taito, taiteellisuus ja luova arvostelukyky.
5. Kriittistä ajattelua ei ole ilman pientä määrää luovaa arvostelukykyä.
6. Luovaa ajattelua ei ole ilman pientä määrää kriittistä arvostelukykyä.

7. Korkea-asteista ajattelua ei kehitetä niinkään kognitiivisia taitoja hiomalla vaan korkea-asteinen ajattelu on se konteksti, jonka avulla kognitiiviset taidot paranevat.
8. Tutkiva yhteisö, erityisesti käyttäessään dialogia, on luotettavin sosiaalinen konteksti korkea-asteisen ajattelun kehittämiseen.
9. Algoritmit ovat kognitiivisia välineitä, jotka on suunniteltu vähentämään luovan arvostelukyvyn tarvetta kriittisessä ajattelussa. Työtäsäästävien laitteiden tapaan ne voivat olla hyödyllisiä: kunnolla käytettyinä ne takaavat oikeutettuja johtopäätöksiä.
10. Heuristiikka pyrkii vähentämään kriittisen arvostelukyvyn tarvetta luovassa ajattelussa. Se kuvaa varmuutta siitä, että, jos tietyn operaation tulokset ovat menestyksellisiä, käytettyjen keinojen on täytynyt olla oikeutettuja. Sen vaarana on se, että toisissa yhteyksissä samojen keinojen käyttö saattaa johtaa väriin johtopäätöksiin.
11. Kriteerit myönnetään hallitseviksi tekijöiksi arvostelukyvyyssä, ja niitä käytetään tutkivassa yhteisössä.
12. Arvot ilmaisevat asioiden tärkeyttä. Koska ihmisillä on yleensä voimakkaita tunteita kyseisistä asioista, tässä yhteydessä affektiivinen tekijä tulee mukaan ajattelu-prosessiin. (Päätely ja tunteet tai tunnetilat eivät ole vahingollisia toisilleen; tunteet yhtä lailla lisäävät kuin jarruttavatkin päätelyämme.) Koska tunnemme voimakkaasti meille tärkeistä asioista, ajattelumme kyseisistä asioista on vahvasti tunnepitoinen.



Kuvio 2. Korkea-asteisen ajattelun kehystekijät (Lipman, M. 1991b, 21 - 23)

Kriittinen ja luova ajattelu eivät ole toistensa vastakohtia, vaan symmetrisiä ja toisiinsa täydentäviä. Luova ajattelu voidaan määritellä arvostelukykyyä edistävänä ajatteluna, jota ohjaa konteksti, itsensä ylittäminen, ja herkkyys kriteereille. (Lipman 1991b, 23, 193.)

Lipman (1988a, 38 - 39; 1996, 15) käsittää kriittisen ajattelun laaja-alaisesti taitavana, vastuullisena ajatteluna, joka on apuna hyvien mielipiteiden muodostamisessa, koska se perustuu kriteereihin, on itseään korjaavaa ja kontekstisidonnaista. Se etsii vaihtoehtoja, eikä hyväksy itsestäänselvyytensä vaihtoehdottomuutta. Kriittinen ajattelu on hyvin perusteltua, strukturoitua, puolustettavissa olevaa ja vakuuttavaa. (Lipman 1988a, 39 - 40.) Useimmiten ihmisten näkemykset asioista ovat subjektiivisia ja huonosti perusteltavissa. Tämän vuoksi loogista päättelyä tulisi harjoittaa mielipiteiden perustelussa. Lapsia rohkaistaan tutkiskelemaan ja selittämään, miksi he ajattelevat juuri kyseisellä tavalla. Heidän on osattava perustella kannanottojaan kriteereihin perustuen. (Hagaman 1990, 151.)

Kriittinen ajattelu liittyy läheisesti kyseenalaistamiseen ja perustelemiseen. Ei ole kuitenkaan tarkoitus, että lapsi rupeaa mekaanisesti saivartelemaan perusteluiden pyytämällä. Kriittinen ajattelu ja arvostelukyky tukevat toisiaan. (Lipman 1996, 12.) Kriittinen ajattelu on eräänlaista kognitiivista vastuuta. Opettaja ohjaa omalla toiminnallaan lapsia vastaamaan itse omasta ajattelustaan ja laajemmin myös koulutuksestaan.

Erinomaiseen ajatteluun liittyy luovuuden ja kriittisyyden lisäksi kolmaskin komponentti, moniulotteinen (complex) ajattelu. Se on ajattelua, joka on tietoinen omista olettamuksistaan ja seuraamuksistaan yhtä hyvin kuin tietoinen perusteista ja todisteista, jotka tukevat jotakin tiettyä johtopäätöstä. Moniulotteinen ajattelu ottaa huomioon oman metodologiansa, menettelytapansa sekä oman perspektiivinsä ja näkökantansa. Se on valmis tunnistamaan tekijät, jotka myötävaikuttavat ennakkoluuloihin, ja itsepetokseen. Se sisältää ajattelua omista menettelytavoista ja samaan aikaan ajattelua kyseessä olevasta aiheesta. (Lipman 1991b, 23 - 24.)

5 TUTKIMUKSEN LUONNE JA TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimusongelmat

Samaan aikaan kun kiinnostuksemme filosofian tuonnista ala-asteelle heräsi, kuumimme Jyväskylän kahdella ala-asteella, Keljonkankaalla ja Lohikoskella, olevan vireillä Filosofiaa lapsille -ohjelman kokeilun aloittaminen. Meille tarjoutui erinomainen tilaisuus päästä osallisiksi ohjelmaan liittyvään koulutukseen ja seuraamaan opettajien toimintaa alkuprosessin aikana.

Alunperin meillä oli tarkoitus keskittyä ainoastaan oppilaiden päättelytaitojen kehittymiseen. Meillä heräsi kuitenkin mielenkiinto siitä, mitä luokissa tapahtuu alku- ja loppumittauksen välillä. Miten opettajat ovat kokeneet ohjelman aloittaminen ja mitä tapahtuu käytännössä filosofian tunneilla? Myös tutkimuksen ajallisesta kestosta johtuen oli tarkoituksenmukaisempaa paneutua itse ohjelman tarkasteluun kuin keskittyä ainoastaan päättelytaitojen kehittymiseen. Ohjelmasta ei oltu toistaiseksi tehty suomenkielistä tutkimusta, joten päädyimme kokonaisvaltaiseen kartoitukseen. Painopisteen siirtyessä oppilaiden ajattelutaidoista ohjelman alkuprosessiin tutkimuksemme on lähinnä Filosofiaa lapsille -ohjelmaa kuvaileva.

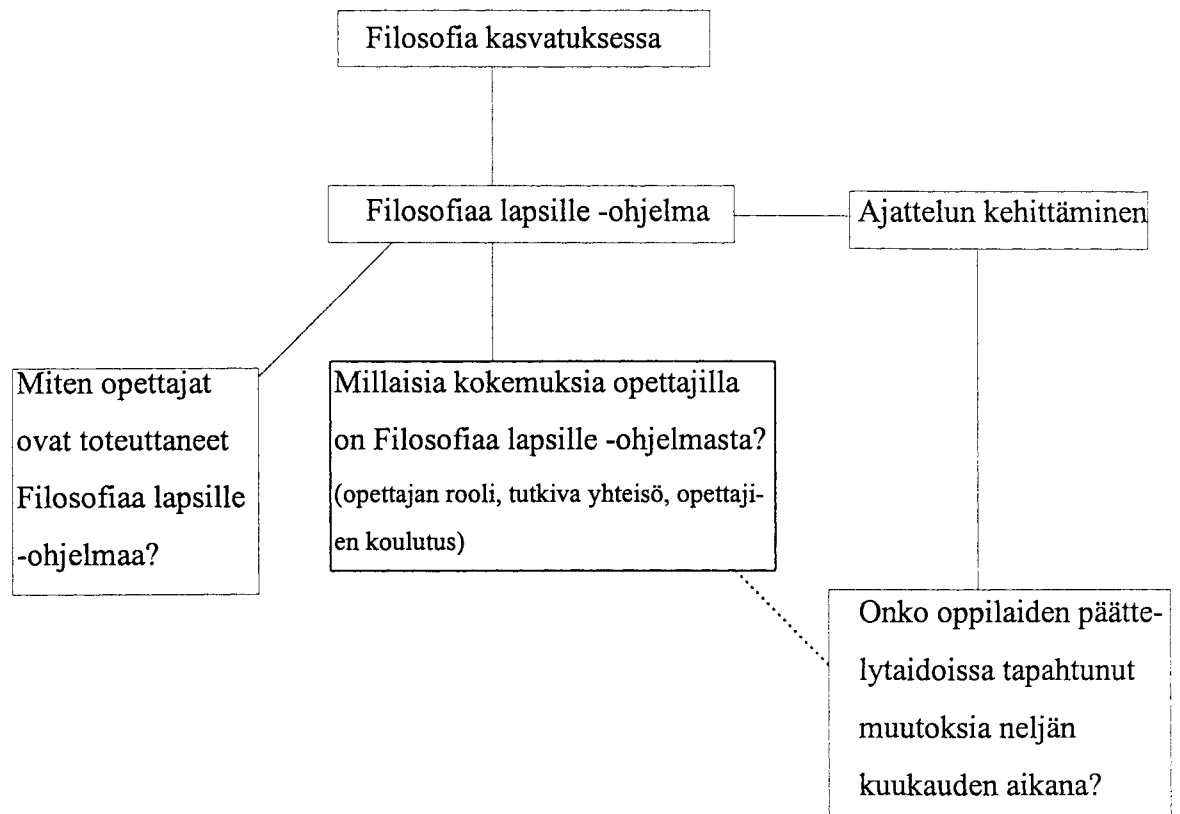
Tutkimus auttaa ohjelmasta kiinnostuneita opettajia pääsemään ohjelmaan nopeammin sisälle, koska he voivat lukea käytännön kokemuksia ohjelman aloittamisesta. Kuviossa 3 on esitetty tutkimusongelmat kysymyksinä ja niiden yhteys teoriaan.

Tutkimuksen pääongelmat:

- * Miten opettajat ovat toteuttaneet Filosofiaa lapsille -ohjelmaa?
- * Millaisia kokemuksia opettajilla on Filosofiaa lapsille -ohjelmasta (opettajan rooli, tutkiva yhteisö, opettajien koulutus)?

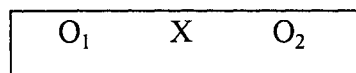
Tutkimuksen sivuongelma:

- * Onko oppilaiden päättelytaidoissa tapahtunut muutoksia neljän kuukauden aikana?



KUVIO 3. Tutkimusongelmat ja niiden yhteys teoriaan

Soinisen (1995, 92) mukaan tutkimusasetelmaa sanotaan ei-kokeelliseksi, jos varmuudella ei voida sanoa, mikä on ollut vaikuttamassa mitattuun lopputulokseen. Tutkimuksessa käytettiin ei-kokeellista alku-jälkitemesti asetelmaa:



O_1 merkitsee oppilaille tehtyä alkumittausta ennen ohjelman aloittamista. X ilmentää muuttujaa, eli tässä tapauksessa opetusta. O_2 merkitsee jälkimittaustapahtumaa, jonka avulla tarkastellaan, onko tietyllä aikavälillä tapahtunut muutoksia. Alku- ja loppumittauksen välisenä aikana observoimme luokkia, opettajat täyttivät arviointilomakkeita ja haastattelimme opettajia hieman ennen jälkimittausta.

Tutkimusasetelmassa tarkastellaan opettajien ohjelman toteuttamista ja heidän kokemuksiaan ohjelmasta sekä sivuongelmana sitä, onko ohjelmalla ollut vaikutusta päättelytaitoihin. On muistettava, että mahdolliseen päättelytaitojen kehittymiseen voi vaikuttaa muutkin tekijät. Ei-kokeellista asetelmaa on kritisoitu mm. pitkän mittausaikavälin aiheuttamasta virhemahdollisuudesta. Tutkimuksessamme mittausten aikaväli ei ole niin pitkä, että sillä olisi huomattavaa merkitystä oppilaiden luonnolliseen kehittymiseen. Myös opettajien asenteella ja motivoituneisuudella ohjelmaa kohtaan voi olla vaikutusta oppilaiden ajattelutaitojen kehittymiseen. (Soininen 1995, 93.)

5.2 Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, vaikka siinä on myös kvantitatiivisten menetelmien aineksia. Aineiston keruussa kvalitatiivista otetta edustavat haastattelut ja observoinnit kun taas päättelytaitojen testi yhtenä kokonaisuutena edustaa kvantitatiivista tutkimusotetta. Kvalitatiivista näkökulmaa puolsivat sen tyypilliset piirteet, mm. tutkimustilanteen luonnollisuus, kuvailevuus, prosessiin keskittyminen ja merkitysten etsiminen (Bogdan & Biklen 1992, 29 - 32). Kvantitatiivista lähestymistapaa puolsi vastaavasti kiinnostuksemme oppilaiden oppimistuloksista, joten halusimme tehdä selviä mittauksia. Åhlbergin (1990, 37) mukaan laadullisten ja määrällisten menetelmien yhteiskäyttö tuottaa usein sekä monipuolista että syvää tietoa.

Tutkimusta voisi tarkemmin luonnehtia kvalitatiiviseksi evaluaatiotutkimukseksi. Sen kaltaisista tutkimuksista on käytetty myös sellaisia nimityksiä kuin koulu-
tusuudistustutkimus, kehittämistutkimus, innovaatiotutkimus ja toimintatutkimus. Nimityserot kuvastavat painotuseroja evaluaation suorittamisessa. (Syrjälä 1983, 111.) Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus on prosessi, jonka avulla hankitaan tietoja, joiden pohjalta asiasta kiinnostuneet voivat keskustella kriittisesti ja määritellä toteutetun ohjelman olennaisten toimintojen arvon. Tutkija on kiinnostunut osallistujien näkemyksistä ohjelman eduista ja haitoista sekä siitä, miten kyseinen ohjelma edistää oppimista toimintaympäristössään. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 16.)

Evaluaatiotutkimus oli mielestämme tutkimuksen luonnollisin lähestymistapa, koska arviointi liittyy olennaisesti kehittämistoimintaan ja kokeiluihin. Perinteinen ja tyyppillinen evaluaatiotutkimus on kyseessä silloin, kun testataan jonkin ohjelman vaikutuksia suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Tällöin evaluaatiotutkimuksen tehtäväksi tulee päätöksenteon palveleminen eri ratkaisuvaihtoehtoja punnittaessa. (Korpinen 1992, 26.)

Evaluaatiotutkimuksen yhteydessä erilaisia lähestymistapoja kutsutaan malleiksi. Niissä on kyse erilaisista lähestymistavoista evaluaation suorittamiseksi. Evaluaatiomalleja on yli neljäkymmentä ja niitä on ryhmitelty eri tavoin. (Syrjälä & Numminen 1988, 44 - 47.) Patton (1990, 115 - 123) jakaa kvalitatiiviset evaluaatiomallit tavoitevapaisiin, käyttökeskeisiin (utilization-focused evaluation), transaktionaalisiin, responsiivisiin ja illuminatiivisiin evaluaatiomalleihin.

Tavoitevapaa evaluaatio tarkoittaa tietojen keräämistä ohjelman varsinaisista vaikutuksista ja näiden vaikutusten arviointia. Koska tutkija ei rajoitu pelkästään etukäteen asetettuihin tavoitteisiin, hän voi tavoittaa tärkeitä ennalta odottamattomia vaikutuksia. Käyttökeskeisessä mallissa pyritään kuvaamaan yksityiskohtaisesti evaluaatiota käytännössä ja erityisesti niitä vaiheita, joiden avulla varmistetaan koottavien tietojen käyttökelpoisuus päätöksenteossa jo ennen evaluaation suorittamista. Transaktionaalinen malli käsittelee jokaista tapausta ainutlaatuisena ja se painee pääpainon havaintoon ja tietoon transaktionaalisena prosessina. Sekä responsiivinen että illuminatiivinen malli kuuluvat transaktionaalisiin malleihin. Responsiivisessa evaluaatiomallissa erityinen paino laitetaan arviointiprosessin inhimillistämiseen ja siinä edellytetään läheistä kosketusta ohjelmassa oleviin ihmisiin ja oppimiseen. (Patton 1990, 116, 121 - 123; Syrjälä & Numminen 1988, 45 - 46.)

Tämä tutkimus on lähinnä illuminatiivinen. Tutkimus keskittyy prosessin kuvaamiseen ja tulkintaan eikä niinkään mittaukseen ja ennustamiseen. Illuminatiivisen tutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia innovatiivista ohjelmaa ja sen toimivuutta eri ympäristöissä. Siinä tutkija on kiinnostunut osallistujien, opettajien ja oppilaiden näkemyksistä siitä, millaista on osallistua ohjelmaan. Tässä tutkimuksessa rajoitetaan tarkastelemaan opettajien näkemyksiä. Lisäksi kiinnostuksen kohteena on se, mihin oppilaiden tietoihin ja koulukokemuksiin ohjelmalla eniten vaikutetaan. Tiedonhan-

kinta on avointa ja yksityiskohtaista ja tieto hankitaan useimmiten välittömässä vuorovaikutuksessa ohjelman ja sen osallistujien kanssa. (Parlett & Hamilton 1976, 144.)

Tätä tutkimusta voisi luonnehtia myös holistiseksi. Holistisuus merkitsee tutkimuskohteen tarkastelua kokonaisvaltaisesti. Tutkittava ilmiö käsitetään moniulotteisena ilmiönä ja tapahtumia käsitellään ainutkertaisina kokonaisuuksina suhteessa kontekstiin. (Patton 1990, 49.)

Tutkimustuloksia ei pyritä yleistämään, vaan tutkimus nähdään tapaustutkimuksena. Soininen (1995, 82) esittää mm. seuraavia keskeisiä piirteitä tapaustutkimukselle, jotka soveltuvat tähänkin työhön. Tutkimus on pääasiassa kuvailevaa ja se on kiinnostunut ennen kaikkea prosessista. Tutkimus on ”merkitysten etsimistä”, eli tässä tapauksessa ohjelman merkityksen kartoittamista, ja se kohdistuu nykyisyyteen. Aineiston koontimenetelminä käytetään esim. haastattelua ja observointia. Syrjälän ym. (1994, 11) mukaan monissa määritelmissä myös painotetaan sitä, että tapaus on tietty rajallinen kokonaisuus. Tämä tutkimus rajoittuu ohjelman aloittamiseen.

Käytettäessä tutkimusotteessa eri menetelmiä, tutkijoita, aineistoja tai teorioita voidaan puhua triangulaatiosta. Tässä tutkimuksessa käytettiin toisiaan täydentäviä menetelmiä. Perustana tässä on useiden erilaisten menetelmien soveltaminen, joiden tuottamaa aineistoa voidaan verrata keskenään. Eri metodeja käyttämällä pyrittiin myös voittamaan yksipuolisten menetelmien aiheuttamat virhemahdollisuudet. (Patton 1990, 187 - 188; Soininen 1995, 41; Tynjälä 1991, 392.)

5.2.1 Teemahaastattelu

Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 24) mukaan haastattelu voidaan yksinkertaisimmin määritellä keskusteluksi, jolla on ennaltamäärätty tarkoitus. Haastattelussa on esimerkiksi lomaketutkimukseen verrattuna suuremmat mahdollisuudet motivoida henkilöitä ja se mahdollistaa täsmennykset. Lomakkeiden suurimpana heikkoutena on se, että tutkijan hyvinkin kattaviksi laatimat valmiit vastausvaihtoehdot harvoin tavoittavat vastaajan ajatusmaailmaa todellisuudessa tai hänen maailmankuvansa olennaisia puolia. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 15 - 16.)

Haastattelut voidaan jakaa tiedonhankintahaastatteluihin ja terapeutisiin haastatteluihin. Tiedonhankintahaastatteluihin kuuluvat käytännön haastattelut, jotka tähtäävät jonkin käytännön ongelman ratkaisemiseen, ja tutkimushaastattelut, jotka taas tähtäävät systemaattiseen tiedonhankintaan. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 26.) Tutkimushaastattelut eroavat toisistaan lähinnä sen perusteella, miten kiinteästi kysymykset on muotoiltu ja missä määrin haastattelijä jäsentää tilannetta. Tällöin voidaan puhua strukturoiduista tai strukturoimattomista menetelmistä.

Lomakehaastattelussa kysymysten muoto ja esittämisjärjestys on täysin määrätty. Tämän strukturoidumman haastattelun etuna on tietojenkäsittelyn nopeus, mutta vaikeutena kysymysten muotoilu ja se, että valitut vaihtoehdot edustavat lähinnä tutkijan maailmaa. Avoin haastattelu on muista haastattelumuodoista lähimpänä keskustelua. Tässä strukturoimattomassa haastattelussa ei ole kiinteää runkoa, joten se jää haastattelussa haastattelijan tehtäväksi. Tutkija jäsentää usein laajan materiaalinsa vasta jälkeinpäin. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 29 - 31.)

Tässä tutkimuksessa käytetty puolistrukturoitu teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Menetelmälle on ominaista haastattelun kohdistaminen tiettyihin teemoihin. Siinä korostetaan haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Haastattelun aihepiirit, teema-alueet, ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 1985, 36.)

Opettajille tehdyt haastattelut etenivät teemahaastattelulle tyypillisesti aihepiireittäin. Jokaiseen teema-alueeseen mietittiin valmiiksi keskeisiä kysymyksiä varmistamaan sitä, ettei mitään olennaista jäisi käsittelemättä. Teema-alueina olivat filosofia oppituntina, opettajan rooli, tutkiva yhteisö ja opettajien koulutus. Liitteessä 2 on esitetty teema-alueisiin liittyvät kysymykset. Vaikka opettajien näkemyksiä ja tunteuksia kartoitettiin ennalta laadituista aihealueista käsin, opettajille annettiin myös mahdollisuus henkilökohtaisten näkemysten ja havaintojen esittämiseen.

Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 8, 35) mukaan teemahaastattelu menetelmänä mahdollistaa tutkimuksen kohteeksi valittujen henkilöiden mahdollisimman luontevan ja vapaan reagoinnin. Se sopii aineistonkeruumenetelmäksi silloin, kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, heikosti tiedostettu asia tai ilmiö, josta haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan.

Haastattelijan on tärkeää antaa haastateltavalle sellainen kuva, että tämän antama informaatio on hyväksyttävää ja arvokasta. Haastattelun heikkoutena on se, että haastateltavat eivät välttämättä ole halukkaita antamaan kaikkea sitä tietoa, jota tutkija tarvitsee. (Soininen 1995, 112 - 113.) Tällaisessa tilanteessa tutkija voi saada informaatioapua havainnoinnin kautta.

5.2.2 Havainnointi

Havainnoinnin eli observoinnin kautta tutkija saa tietoa käyttäytymisestä ja merkityksistä, jotka liittyvät tutkittavaan ilmiöön. Observointi vaihtelee hyvin strukturoidusta epämääräisempään tapahtumien ja käyttäytymisen kuvaukseen. (Soininen 1995, 110.) Suora observointi tarkoittaa menettelyä, jossa tutkija pyrkii selvittämään henkilön todellista käyttäytymistä tai toimintaa. Suora havainnointi voi olla ulkopuolista tai osallistuvaa. (Niinistö 1981, 57.)

Käytimme tässä tutkimuksessa ulkopuolista havainnointia ja meillä oli täysin tutkijan rooli. Observoinnin apuna käytimme seurantalomaketta (Liite 3), johon merkitsimme huomioimamme tilanteet. Seurantalomake laadittiin opettajille suunnatun ohjelman arviointilomakkeen pohjalta (lähtökohtana Cam, P. 1995, kääntänyt ja muokannut Hannu Juuso), joka on liitteessä 4. Olimme molemmat seuraamassa samoja tilanteita, mutta meillä oli omat tarkat seuraamiskohteet. Havainnointi kohdistui tunnin yleiskulkuun sekä lähemmin opettajan ja oppilaiden toimintaan. Teimme aina luokkatilanteen jälkeen kokonaisvaltaisemman yhteenvedon tunnelmista ja päällimmäisiksi jäävistä kokemuksista.

Seurasimme joka luokassa kaksi filosofian tuntia, eli yhteensä 16 tuntia. Luokkien runsas lukumäärä rajoitti seurantakertojen määrää. Lisäksi opettajat pitivät kirjaa filosofian tunteista voidaksemme tarkastella ohjelmaan käytettyä aikamäärää (Liite 5). Katsoimme havainnoinnin jäävän lähinnä muuta aineistoa tukevaksi seurantakertojen vähyyden vuoksi, joten luotimme enemmän käytännön kokemusta omaavien opettajien näkemyksiin. Havainnoinnilla haimme tuntumaa ohjelman käytöstä ja loimme pohjaa haastattelulle.

5.2.3 Päätelytaitojen testi

Strukturoituja kyselylomakkeita käytetään usein tukemaan kvalitatiivista aineistoa (Soininen 1995, 114). Tässä tutkimuksessa käytettiin oppilaiden päätelytaitojen mittaamiseen strukturoitua testiä (The New Jersey Test of Reasoning Skills, form B), joka koostui 50 monivalintatehtävästä. Testi on liitteessä 6. Kyseinen Filosofiaa lapsille -instituutissa suunniteltu ja käytetty testi osoittautui tutkimukseemme tarkoituksenmukaiseksi. Oman testin suunnitteleminen olisi vaatinut laajaa tietämystä ajattelun osa-alueista, joten tutkimustyötä aloittelevina luotimme asiantuntijoiden suunnittelemaan testin. Lisäksi tutkimuksemme pääpaino on ohjelman alkuprosessissa, eikä niinkään ajattelutaidoissa. Saimme ohjelman kehittäjältä, Matthew Lipmanilta testin englanninkielisen version ja luvan käyttää sitä. Suomensimme ja muokkasimme testin Suomen olosuhteisiin sopivaksi. Testillä mitataan ajattelun 22 eri osa-alueita seuraavasti (suluissa ko. osa-alueita mittaavien tehtävien numerot):

1. toteamusten muuntaminen (1, 25)
2. kääntäminen loogiseen muotoon (2, 14, 19)
3. mukaanlukeminen / poissulkeminen (3, 6, 7, 11)
4. virheellisten kysymysten tunnistaminen (4)
5. hätiköidyn päättämisen välttäminen (5)
6. analoginen päättelyminen (8)
7. perustana olevien olettamusten keksiminen (9, 10, 18)
8. vaihtoehtojen eliminointi (12)
9. induktiivinen päättelyminen (13, 21)
10. yhteyksien käyttäminen päättelymisessä (15, 22, 24)
11. kaksiselitteisyyden huomaaminen (16, 23, 49)
12. kausaalisuhteiden huomaaminen (47, 48)
13. hyvien perusteiden tunnistaminen (17, 20, 27, 40)
14. symmetristen suhteiden tunnistaminen (26, 28)
15. kategorinen syllogistinen päättelyminen (29, 32, 36)
16. lajin / laadun ja vertailuasteen erottaminen (30, 35)
17. transitiivisten suhteiden tunnistaminen (31, 34)

18. epäilyttävän auktoriteetin tai valtuuden huomaaminen (33)
 19. neljän mahdollisen matriisin käyttäminen päättelmissä (37)
 20. toteamusten kieltäminen (38, 42, 44)
 21. kokonaisuus - osa / osa - kokonaisuus toteamukset (39, 41, 43)
 22. konditionaalinen syllogistinen päättelyminen (45, 46, 50).
- (M. Lipman, henkilökohtainen tiedonanto 27.8.1996)

Lipman (henkilökohtainen tiedonanto 27.8.1996) huomauttaa, että testi mittaa ainoastaan oppilaiden deduktiivisten taitojen kehittymistä. Se ei mittaa monia muita sellaisia asioita, joiden uskotaan seuraavan osallistumisesta tutkivan yhteisön toimintaan (mm. luovuus, välittäminen, filosofinen käsityskyky).

5.2.4 Tutkijoiden rooli

Molemmilla tutkijoilla oli tutkimuksen kaikissa vaiheissa tutkijan rooli. Opettajankoulutuksessa meillä oli tosin enemmän osallistujan kuin tutkijan rooli. Oman kouluttautumistemme lisäksi kuuntelimme siellä ohjelmaa käyttäneiden opettajien kokemuksia ja saimme kokonaisvaltaisen kuvan opettajien kouluttamisesta.

Tutkimukseen osallistuvilla opettajilla kerrottiin rehellisesti, mutta hieman ylimalkaisesti tutkimusongelmastamme. Opettajat tiesivät oppilaille tehtävästä ajattelutaitoihin liittyvästä monivalintatestistä, mutta heille ei kerrottu tarkemmin sen sisällöstä. Tällä pyrittiin tutkimuksen parempaan luotettavuuteen, jotta opettajat eivät pyrkisi tietoisesti kehittämään oppilaiden ajattelussa vain mitattavia osa-alueita. Esittelimme itsemme oppilaille yliopiston opiskelijoina ja kerroimme tekevämme lopputyötä. Mennessämme seuraamaan oppitunteja sanoimme olevamme kiinnostuneita siitä, mitä filosofian tunneilla tehdään.

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksemme alkoi syksyllä 1995 Filosofiaa lapsille -ohjelman teoriataustaan perehtymisellä. Samaan aikaan Keljonkankaan ja Lohikosken kouluilla alkanut filosofian kokeilu tarjosi hyvän mahdollisuuden empiriseen tutkimukseen. Pääsimme alkuvaiheesta asti seuraamaan käytännössä filosofian opettamista ja osallistumaan opettajien koulutuksen. Koulujen opettajien osallistuminen kokeiluun oli vapaaehtoista.

Ohjelmaan liittyvä opettajankoulutus alkoi huhtikuussa 1996 viikonloppuseminaarilla, jossa kasvatustieteen maisteri Hannu Juuso kertoi filosofian ja Filosofiaa lapsille -ohjelman taustasta ja ohjasi käytännön harjoituksia. Huhti-toukokuun vaihteessa oli kaksi yhteiskuntatieteiden lisensiaatti Jouko Mehtäläisen pitämää luentoa yleisesti ajattelusta sekä ajattelunkehittämisohjelmista. Marraskuussa 1996 Hannu Juuso piti tutkimuskouluilla näytetunteja filosofiasta, jonka jälkeen keskusteltiin siihenastisista ohjelman toteuttamisen kokemuksista ja niistä heränneistä kysymyksistä. Tämän lisäksi kasvatustieteen lisensiaatti Pentti Moilanen on ohjannut joitakin keskustelutilaisuuksia opettajille.

Koulutuksen ja teoriataustaan perehtymisen ohella keräsimme tutkimusaineiston syyskuun 1996 ja tammikuun 1997 välisenä aikana, jonka jälkeen analysoimme aineiston.

6.2 Aineiston hankinta ja analysointi

Tutkimuksen aineisto pyrittiin hankkimaan monipuolisin ja toisiaan täydentävin menetelmin. Päätiedonhankintamentelmänä oli opettajien haastattelu, jonka lisäksi aineistoa kerättiin kyselylomakkein, observoimalla luokkatilanteita ja tekemällä oppilaille päättelytaidon testi.

Tutkimusaineisto kerättiin Keljonkankaan ja Lohikosken kouluilla 5. - 6. luokissa. Kahdeksasta luokasta yksi luokka toimi tutkimuksemme vertailuluokkana ainoastaan päättelytaidon testin suhteen. Lopuilla seitsemällä luokalla oli yhteensä kahdeksan opettajaa, koska yhdessä luokassa toimi kaksi opettajaa opettaen puolta ryhmää kerrallaan.

Aineiston hankinta aloitettiin tekemällä oppilaille päättelytaitoihin liittyvä alkumittaus (New Jersey Test of Reasoning Skills) syyskuussa 1996. Suoritimme esitestauksen tutkimuskoulujen ulkopuolella eräässä viidennessä luokassa ja teimme sen perusteella tarvittavat muutokset ajankäytön ja testikysymysten suhteen. Testiin osallistui kahdeksalta luokalta yhteensä 190 oppilasta. Yksi näistä luokista oli vertailuluokka, jolle ei pidetty filosofiaa. Oppilaiden mukana lähetettiin kotiin tiedote tekevästämme testistä.

Päädyimme suorittamaan alkumittauksen aamupäivällä kahdessa 30 minuutin pituisessa jaksossa. Jaksojen välissä oli yhden oppitunnin mittainen tauko. Loppumittaus suoritettiin tammikuussa 1997 yhdessä 60 minuutin pituisessa jaksossa. Näin pystyimme minimoimaan oppilaille jäävän ”turhan” ajankäytön, jota tapahtui alkumittauksessa tunnin lopulla. Kaikkien oppilaiden oli oltava testissä tietty aika paikalla, jottei olisi tullut hätköityä esim. ruokailuun tai ulos pääsemiseksi. Jokainen luokka sai samanlaiset ohjeet, johon ensimmäisellä kerralla kuului ohjekalvo.

Alku- ja loppumittauksen välisenä aikana kävimme seuraamassa tutkimusluokissa pidettäviä filosofian tunteja yhteensä 16 tuntia. Opettajat tiesivät aina etukäteen, milloin olimme tulossa havainnoimaan tunteja. Käytimme havainnoinnin tukena joka luokassa samaa oppitunnin seurantalomaketta. Opettajien pitämät tunnit olivat kuitenkin hyvin erilaisia, emmekä voineet aina tarkkailla käyttämiemme lomakkeiden osioita. Erilaisuus kuitenkin oli vain hyväksi, koska kokonaiskuvan saaminen oli tärkeämpää kuin yksittäisten ilmiöiden seuraaminen.

Opettajat täyttivät lisäksi ohjelman seurantalomaketta, jolla kontrolloitiin filosofian tuntien määrää sekä menetelmien soveltamista muille tunneille. Lisäksi opettajat täyttivät arviointilomakkeen, jossa arvioitiin oppilaiden tutkimustaitoja, päättelyä, käsitteellisiä taitoja ja vuorovaikutusta sekä toisaalta käytännön toimintaa luokassa (Liite 4). Oppilaiden toimintaan kohdistuva arviointilomake täytettiin kah-

teen kertaan, ohjelmaa aloitettaessa sekä haastattelun yhteydessä. Edellä kuvattuja lomakkeiden tietoja käytettiin lähinnä haastattelua tukevana.

Haastattelimme filosofiaa tutkimusluokissa pitäneitä kahdeksaa opettajaa tammikuussa 1997 viikoilla 3 ja 4. Opettajat valikoituivat tutkimukseemme luonnollisen luokka-asteen mukaan ja kaikki suhtautuivat myönteisesti yhteistyöhön. Haastattelut tehtiin opettajille sopivana ennalta sovittuna ajankohtana, koulun jälkeen, ennen koulun alkua tai tunnin aikana. Ilmoitimme etukäteen, että haastatteluun on varattava aikaa noin 45 minuuttia. Haastattelut kestivät noin 30 - 45 minuuttia.

Aineiston analysointi alkoi jo kenttätyövaiheessa. Patton (1990, 376 - 377, 381) toteaa kvalitatiivisen aineiston analysoinnin olevan luova prosessi, jonka toteuttamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa. Tutkijan on itse löydettävä oma prosessinsa ja sopivin työskentelymenetelmänsä. Analysointivaiheen ensimmäisenä tehtävänä on päättää, miten tutkija sen aloittaa. Haastattelut voidaan analysoida tapauskohtaisesti kirjoittamalla tapauskuvaus jokaisesta haastattelusta. Toisaalta haastattelujen analysoinnin voi aloittaa myös ryhmittelemällä yhteen haastateltavien vastaukset tiettyihin kysymyksiin tai analysoimalla keskeisten asioiden erilaisia näkökulmia.

Kaikki haastattelut äänitettiin ja litteroitiin lähes sanasta sanaan välittömästi aina haastattelun jälkeen. Aineiston käsittely teema-alueittain osoittautui loogiseksi ja toimivaksi työtavaksi. Aloitimme analysoinnin keräämällä yhteen eri haastatteluisista samaa sisältöaluetta koskevat vastaukset ja pyrimme etsimään haastateltavien vastauksista yhteneväisyyksiä ja eroja. Kävimme läpi kaikki teema-alueet paloittelemalla ne yksityiskohtaisemmin lähinnä haastattelukysymysten perusteella. Lisäksi luimme haastatteluja kokonaisuuksina etsien eri yhteyksissä ilmenneitä käsiteltäviin asioihin liittyviä mielipiteitä. Lopuksi suhteutimme muilla tiedonhankintamenetelmillä (lomakkeet, observoinnit) saadut tiedot haastatteluaineistoon.

Päätelytaidon testin tulokset tarkistettiin manuaalisesti ja kirjattiin tietokoneelle samana päivänä heti testien jälkeen. Haastatteluaineiston tulosten analysointi ja raportointi jatkui välittömästi kenttätyövaiheen jälkeen. Onnellisten perhetapah- tumien vuoksi otimme keväällä 1997 ajallista etäisyyttä tutkimukseemme. Suoritimme lopullisen analysoinnin ja loppupäätelmien teon kesällä 1997. Hetkellinen irrot- tautuminen tutkimuksesta mahdollisti jopa kriittisemmän otteen raportin viimeiste- lyssä ja päätelmien teossa.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kvantitatiivinen tutkimus pyrkii objektiivisuuteen ja siihen liitetään luotettavuuden voimakas korostaminen. Kritiikkiä se on saanut mm. pinnallisuudesta sekä ilmiön tulkinnan ja ymmärtämisen vaikeudesta. Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa juuri tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen sija. Kritiikkiä kvalitatiivinen tutkimisote on saanut ennen kaikkea subjektiivisuudesta. (Soininen 1995, 34.)

Tässä tutkimuksessa on pyritty hyödyntämään kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten menetelmien hyviä puolia. Tutkimuksen painottuminen kvalitatiivisiin menetelmiin antaa tutkimuskohteesta syvää, yksityiskohtaista laadullista tietoa. Toisaalta kvalitatiivisen tutkimusotteen subjektiivisuutta olemme vähentäneet käyttämällä joka tutkimustilanteessa kahta tutkijaa. Olemme käyttäneet myöskin runsaasti suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukija voisi tehdä halutessaan myös omia tulkintoja aineistosta eikä hänen tarvitsisi tyytyä vain tutkijoiden tulkintoihin.

Käsitykset kvalitatiivisen tutkimuksen tietojen laadun arvioimisesta vaihtelevat voimakkaasti. Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiden, reliabeliuden ja validiuden, tilalle on kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä ehdotettu seuraavia käsitteitä: totuusarvo, sovellettavuus, pysyvyys ja neutraalius. Luotettavuudesta on käytetty myös käsitettä uskottavuus. (Syrjälä ym. 1994, 100 -101; Åhlberg 1990, 43 - 45.) Mäkelän (1990, 59) mukaan myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa arvioitavuuden (validiuden) ja jopa toistettavuuden (reliabeliuden) vaatimus on tärkeä. Tutkijan intuitio on luotettavuuskriteerinä riittämätön.

Koska kvalitatiivinen analyysi on kvantitatiiviseen aineiston käsittelyyn verrattuna yksilöllisempää ja vähemmän standardoitua, on tärkeää antaa lukijalle tarkka kuva tuloksiin johtaneista teknisistä operaatioista ja ajatusoperaatioista. Tämän vuoksi käsittely- ja analysointivaihe on raportoitava tarkkaan. (Mäkelä 1990, 59.) Kvalitatiiviseen aineistoon perustuvan tapaustutkimuksen luotettavuuden arviointi onkin koko tutkimusprosessia koskeva kysymys. (Syrjälä & Numminen 1988, 135).

6.3.1 Reliaabelius

Reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta, johdonmukaisuutta ja sisäistä yhtenäisyyttä (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Sillä pyritään osoittamaan tutkimustulosten samana pysyminen, kun kohde pysyy ennallaan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkistaa tutkimusta toistamalla. Tapaustutkimus keskittyy yhteen tapaukseen ja sen lähtökohtana on ainutkertainen prosessitarkkailu, mikä on luonnollisesti tilannesidonnainen. Hedelmällisempi lähtökohta reliaabeliusarvioinnille on koko tutkimustilanteen arviointi (Syrjälä ym. 1994, 101).

Sisäisessä reliaabeliuudessa on Syrjälän ja Nummisen (1988, 144) mukaan kyse siitä, miten yksimielisiä samassa tutkimuksessa mukana olevat useat tutkijat ovat tuloksista. Sen perusteella voidaan nähdä, ovatko eri tutkijoiden kokoamat merkitykset riittävän yhtenäisiä niin, että niiden avulla voidaan tehdä samanlaisia ilmiötä koskevia päätelmiä. Tutkimusraportissa voidaan tarkastella tutkimuksessa mukana olleiden havainnoijien ja haastattelijoiden yksimielisyyttä esim. luokittelun yleisistä käsitteistä tai laadituista typologioista sekä havainnoinnin painopisteiden määrittelystä.

Osallistuimme molemmat tutkijat yhdessä tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin. Teimme haastattelut ja testit, niiden analysoinnin ja tulosten raportoinnin yhdessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Analysointivaihe olisi tosin voitu suorittaa siten, että molemmat tutkijat olisivat analysoineet aineiston erikseen ja jälkeenpäin olisi tehty vertailuja tulosten yhdenmukaisuuden suhteen. Päädyimme kuitenkin tekemään analysointivaiheen yhdessä, joten pystyimme keskustelemaan mahdollisista erilaisista näkemyksistä. Ollessamme havainnoimassa luokkatilanteita keskityimme tosin tarkkailemaan eri asioita, mutta välittömästi oppituntien jälkeen teimme havaintojemme ja keskustelun pohjalta kirjallisen yhteenvedon tunnin tapahtumista. Tuloksissa käytimme hyväksi ainoastaan yhdessä tehtyjä tuntikoosteita, koska ne antoivat riittävän kuvan tunnilla tapahtuneista asioista.

Molempien läsnäolo tutkimuksen kaikissa vaiheissa oli selvin sisäistä reliaabeliutta vahvistava tekijä. Sisäistä reliaabeliutta voidaan lisätä myös käyttämällä äänitallennuksia, videointia ja / tai valokuvausta (Syrjälä ym. 1994, 100). Opettajille tehdyt haastattelut äänitettiin ja litteroitiin. Oppituntien havainnointi puolestaan oli

tutkimuksessa lähinnä muuta aineistoa tukevaa ja viitteitä antavaa emmekä siksi katsoeet merkitykselliseksi videonauhoittaa oppitunteja.

Tutkimuksen ulkoisella reliabiliudella tarkoitetaan sitä, miten samanlaisiin tuloksiin toinen tutkija pääsee samoissa olosuhteissa samoja metodeja käyttäen (Syrjälä & Numminen 1988, 143). Toistettavuus tarkoittaa Mäkelän (1990, 53) mukaan sitä, että tutkimuksen analyysin luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija niitä soveltamalla päätyy samoihin tuloksiin. Toistettavuutta on kuitenkin käytännössä lähes mahdotonta testata, koska kasvatustilanteita ei voida toteuttaa täysin samanlaisina. Tutkimusprosessin selkeällä ja yksityiskohtaisella kuvaamisella on kuitenkin reliabiliutta parantava vaikutus. (Syrjälä & Numminen 1988, 143.)

Ulkoisessa reliabiliustarkastelussa tulee arvioida tutkijan asema, perustella informaattoreiden valinta ja lisäksi on kuvattava tarkkaan tutkimusolosuhteet, koska ne voivat vaikuttaa tuloksiin myönteisesti tai kielteisesti. Aineiston keruu ja analysointi on raportoitava ja käytettävät käsitteet määriteltävä. Käsitteiden tulisi olla yksiselitteisiä tutkimuksen eri vaiheissa. Luotettavuusuhiksi saattavat raportoimattomina nousta tutkijan henkilökohtaiset elämäntapahtumat tai prosessiin liittyvät näkemykset. (Syrjälä ym. 1994, 100.)

Aineiston keruu ja analysointi on kuvattu mahdollisimman tarkasti, menemättä kuitenkaan tarkoituksettomaan pikkutarkkuuteen. Olimme havaintoja kerätessämme ulkopuolisia tarkkailijoita. Osallistumalla opettajien filosofiankoulutukseen pääsimme kuitenkin hyvin sisään tutkimusympäristöön ja pystyimme luomaan välittömät suhteet opettajiin. Vaikka kävimme luokissa useita kertoja ja oppilaat olivat nähneet meidät päättelytaitoja mittaavan testin yhteydessä, osa saattoi vierastaa ja jännittää läsnäoloamme luokassa. Tämä saattoi aiheuttaa pientä jännitettä tutkivan yhteisön ja keskustelukulttuurin muodostumisessa. Tutkijoiden vaikutus päättelytaitojen testin tuloksiin oli hyvin vähäinen. Joku muu henkilö voisi suorittaa saman testin päätyen samoihin tuloksiin.

Haastattelut soveltuivat mielestämme hyvin aineistonkeruumenetelmäksi. Pelkkä havainnointi ei kertoisi tilanteesta koko totuutta ja tällöin myös aineisto olisi hyvin subjektiivista. Opettajien täyttämät lomakkeet toivat oman lisänsä aineistoon.

Teimme päättelytaitoja mittaavan testin, koska se auttoi näkemään mahdollisia ajattelussa tapahtuneita muutoksia.

Käsitteiden epäselvyys opettajien täyttämässä arviointilomakkeissa tuli ilmi haastattelutilanteessa, jossa osa opettajista tarkensi kysymyksiin, mitä eri käsitteillä tarkoitettiin. Näin ollen opettajat saattoivat vastata jälkimmäisellä täyttökerralla hieman eri näkökannalta ja kriittisemmin kyseisiin kohtiin. Tämän vuoksi emme päätyneet vertailemaan eri kerroilla täytettyjä lomakkeita, vaan keskityimme jälkimmäiseen lomakkeeseen.

6.3.2 Validius

Validiudella tarkoitetaan yleensä tieteellisten löydösten tarkkuutta, eli tutkimuksessa tehtyjen johtopäätösten vastaavuutta siihen todellisuuteen, josta ne on saatu (Syrjälä & Numminen 1988, 136).

Pystyäkseen arvioimaan sisäistä validiutta tutkijan on pohdittava, havainnointiko ja mittasiko hän todella sitä, mitä hän ajatteli havainnoivansa ja tutkivansa. Pahimmat uhat sisäiselle validiudelle ovat tutkijan vaikutukset ja väärät johtopäätökset. Ulkoisen validiuden arviointi edellyttää tarkastelua siitä, missä määrin tutkijan tutkimuksen perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. Ulkoisen validiuden uhat koskevat raportointia. Raportissa tulee selvästi käydä ilmi tutkimuksen eri vaiheet, käsitteet, teknikat ja teoria. (Syrjälä ym. 1994, 101; Syrjälä & Numminen 1988, 136.)

Päättelytaidon testi suoritettiin siten, että oppilaille varattiin runsaasti aikaa testin tekemiseen. Tällä pyrittiin minimoimaan lukunopeuden vaikutus testituloksiin. Oppilaita ei päästetty myöskään heti testin suoritettuaan pois luokasta, koska se olisi saattanut joidenkin oppilaiden kohdalla vaikuttaa testiin hätiköimisenä. Kysymykset suomennettiin mahdollisimman selkeiksi käsitteiltään, jotta olennaiseksi kysymykseksi muodostuisi ajattelun taidot ja lauseyhteys eikä yksittäisten käsitteiden ymmärtäminen. Eri ajattelutaitojen osa-alueiden tarkastelu testin perusteella oli sen sijaan hieman kyseenalaista, koska joitakin osa-alueita mitattiin neljällä kysymyksellä, joi-

takin vain yhdellä kysymyksellä. Opettajien vaikutus testituloksiin pyrittiin minimoimaan sillä, ettei heille kerrottu, mitä testi erityisesti mittasi.

Haastattelujen osalta sisäistä validiutta vahvisti se, että käytimme apuna myös valmiita kysymyksiä, jotta saisimme kaikilta vastauksen tiettyihin asioihin. Teema-haastattelun luonteen mukaisesti opettajille pyrittiin lisäksi antamaan tilaa myös omien näkemysten esittämiseen. Voi olla, että haastateltavat ymmärsivät joitakin kysymyksiä eri tavalla kuin mitä olimme tarkoittaneet ja vastasivat omalla tavallaan. Haastattelujen virheellisten tulkintojen minimoimiseksi tuomme esiin runsaasti lainauksia haastatteluista. Oppituntien havainnoinnissa sisäistä validiutta puolestaan saattoi olla vähentämässä meidän tarkkaavaisuuden liiallinen kiinnittyminen lomakekysymyksiin.

Ulkoisen validiuden tarkastelu tässä tutkimuksessa on siinä mielessä vaikeaa, että ohjelma on Suomessa uusi. Tutkimuksessa on kyseessä yksittäinen tapaus. Koska erilaista aineistoa on tutkimuksessa kerätty melko runsaasti, saa Filosofiaa lapsille -ohjelmasta ja nimenomaan sen aloittamisesta kuitenkin mielestämme hyvän kokonaiskuvan. Tätä tietoutta voi käyttää kuka tahansa hyväkseen kaikissa olosuhteissa. Yleistettävyyttä voivat ehkä parhaiten arvioida ne, jotka itse toimivat vastaavanlaisissa olosuhteissa.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi päättelytaidon testin kannalta lisännyt testitulosten tilastollinen käsittely ja merkitsevyytason määrittely. Emme katsoneet sitä kuitenkaan tarkoituksenmukaiseksi, koska tutkimusluokkien ja vertailuluokan välillä ei ilmennyt eroja testitulosten kasvussa alku- ja loppumittauksen välillä. Lisäksi ryhmissä tapahtunut kasvu oli niin lievää, että muutokset ovat saattaneet johtua opetuksen lisäksi esimerkiksi oppilaiden kypsymisestä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimukseen osallistuneiden opettajien Filosofiaa lapsille -ohjelman toteuttamista. Lisäksi käsitellään opettajien kokemuksia ohjelmasta lähinnä opettajien haastatteluissa antamaan informaatioon perustuen. Tietoa on pyritty havainnollistamaan mahdollisimman runsain lainauksin opettajien haastatteluista. Otteet on valittu siten, että toisaalta opettajien erilaiset näkökulmat tulisivat esille, mutta jokaisen opettajan ääni pääsisi myös kuuluviin. Lukijan on opettajien näkemyksiä verratessaan muistettava teemahaastattelun väljyys: tietyn opettajan haastattelussa mainitsema asia ei välttämättä tarkoita sitä, että muilla opettajilla olisi eroava näkemys kyseiseen asiaan. Taulukossa 1 on tiivistetysti esitetty tutkimuksen kannalta keskeiset tiedot haastateltavista. Olemme käyttäneet haastateltavista luonnollisesti peitenimiä.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

NIMI	IKÄ			OPETTAJAVUODET		
	→ 35 v.	36 - 45 v.	46 v. →	alle 10 v.	10 - 20 v.	yli 20 v.
Irma			X			X
Paula		X			X	
Rauha			X			X
Suvi			X			X
Tuuli			X		X	
Keijo	X				X	
Lasse	X			X		
Matti			X			X

Opettajankoulutukseen ovat alusta asti osallistuneet kaikki opettajat Keijoa lukuunottamatta, joka tuli mukaan syksyllä 1996. Seitsemän opettajaa opetti filosofiaa omalle luokalle. Ainoastaan Suvilla ei ollut omaa luokkaa.

7.1 Filosofia oppituntina

7.1.1 Filosofia opettajien määrittelemänä

Koska filosofiaa Filosofiaa lapsille -ohjelmassa ei käsitetä perinteisenä akateemisena oppiaineena, opettajia pyydettiin määrittelemään heidän oma käsityksensä siitä. Suurin osa opettajista liitti filosofian ajattelun laajentamiseen ja asioiden pohtimiseen eri näkökannoilta. Toisaalta se liitettiin kokemuksellisuuteen ja itseilmaisuuksiin. Seuraavassa erilaisia esimerkkejä opettajien määritelmiä filosofiasta:

Jos en määrittele siltä teoreettiselta kannalta niin, mä kyllä määrittelin sen täällä koulussa nimenomaan tämmösenä ihan tavallisten arki... siis ajatteluna, ihmettelynä ja kyseenalaistamisena ja semmosena, että just nimenomaan tästä näkökulmasta, niinku meillä on siinä meidän opetussuunnitelmassakin, että se että mikä on se filosofia, --- ongelmanratkaisuina ja semmosina, ennenkaikkea tää kans, että on olemassa niin monenlaisia ratkaisuja, että ei oo olemassa vain yks ja ainut ja oikea, vaan ett löytyy, että musta se on semmosta ajattelun laajentamista, että pystytään erilaisia näkökulmia, ett mitä pienemmästä asti oppis sitä, niin että erilaisista näkökulmista voi asioita katella. (Suvi)

No, must just se, että pysähtyy pohtimaan semmosia tavallisiakin asioita ja niitten olemusta ja että pystyy perustelemaan omia näkemyksiään ja sitte kun juttelee asiasta, niin pystyy muodostamaan omia näkemyksiä. (Keijo)

Se on uusien asioiden oivaltamista toisten takaa ja ajatuskulkujen nyrjäyttelystä vähän eri uomille. (Irma)

Se aika hyvin kuvaa niinkun semmoinen, että maisemaa voi katsoa, ja sitten voi oppia katsomaan maisemaa, ja sitten, kuten intiaanit tapaa vielä sanoa: pitää nähdä vielä sen tavallisen fyysisen maiseman lisäksi se henkinen maisema siinä ja se on sitä, mitä mä haluaisin niinkun saada ihmiset, onko se ajattelemaan tai kokemaan tai tuntemaan, mutta näkemään enemmän. Mulle se, tää se filosofia on osa sitä, tavallaan mun elämäkatsomusta tai tämmöistä tapaa suhtautua. (Paula)

Kyllä se on hyvin paljon semmosta itseilmaisua, rohkeutta ajatuksiin, mä sanosin näin, käsitteenmuodostus on aika tärkeä, että puhutaan nyt suurin piirtein samaa kieltä. Se voi olla yhtenevyyksien, erojen tekemistä, vertailujen tekemistä. Semmosta mikä muuttuu jollaki tavalla. Ja eiköhän se oo sitten sitä niinku sanottiin, että jonku väittämän tai lausahduksen niinku tulkintaa, että

onks tämä nyt oikein, onko väärin, hyväksynkö minä sen, enkö minä hyväksy, miksi hyväksyn, miksi en hyväksy. Jotain tämäntapasta se on. Johtopäätösten tekoa ja mitä kaikkee. Että jos sillä tarkotetaan jotaki kovin monimutkaista, niin sitte minä oon niinku väärässä. (Matti)

Onhan se varmaan asioiden tarkastelemista monelta näkökantilta, asioiden tarkastelemista niinku järkevästi syyn ja seurauksen suhteessa, asioiden tarkastelemista sillai, että ilmiöille löytyy perusteluja ja jotakin muutakin kun tällasta spontaania tunneperästä ilmaisua, mikä vois ensimmäisenä tulla mieleen jostaki asiasta. Että siinä on hirveen paljon niitä piirteitä, enkä pysty niitä tässä niinku yhtäkkiä vaan heittämään, ett mitä kaikkee se on, mutta monia asioitahan se on. (Lasse)

Opettajat liittivät filosofian ajatteluun ja sen kehittämiseen. Tutkivan yhteisön toiminnan virittämiseksi tarvitaan todella aluksi rohkeutta ajatusten ilmaisemiseen, jotta ajatuksia ja perusteita voidaan arvioida. Pidemmällä tähtäimellä pyritään monen opettajan kommentteissa mainittuihin hyvien perusteiden ja eri näkökulmien etsimiseen. Tällöin mahdollistuu objektiivisempi ja laaja-alaisempi asioiden käsittely, kun asioita ei pidetä itsestäänselvyyksinä.

7.1.2 Oppitunnin kehystekijöitä

Opettajien toimintaa kartoitettiin seuraavien kysymysten perusteella: Miten opettajat toteuttavat filosofiaa? Etenevätkö he opetuksessaan ohjelman mukaan käyttäen novelleja ja opettajan oppaita ja / tai soveltavatko he ohjelman periaatteita jollakin toisella tavalla? Lähestyimme aihepiiriä haastattelemalla opettajia ja seuraamalla filosofian oppitunteja. Lisätietoa saimme myös opettajien täyttämästä käytännön toimintaa koskevasta lomakkeesta (Liite 4).

Taulukkoon 2 on koottu filosofian tuntiin liittyviä keskeisiä kehystekijöitä.

TAULUKKO 2. Filosofian tunnin kehystekijöitä

		Irma	Paula	Rauha	Suvi	Tuuli	Keijo	Lasse	Matti
RYHMÄKOKO	koko luokka puoli luokkaa vaihtelee	X	X	X	X	X	X	X	X
TUNTIEN SUUNNITTELU	novelli pohjana opettajan opas	X	X	X	X	X	X	X	X
OPETTAJAN- OPPAASEEN TUTUSTUMINEN	kyllä	X		X	X	X	X	X	X
	tuskin lainkaan		X						
TUNNIN LÄHTÖKOHTA	aina novellit novellit / joku muu	X	X	X		X	X	X	X
FILOSOFIAN SOVELTAMINEN MUILLE TUNNEILLE	runsaasti	X				X			X
	jonkin verran ei lainkaan		X	X	X		X	X	

Suurin osa opettajista piti filosofiaa puolelle luokalle kerrallaan. Paula, Irma ja Suvi perustelivat käytäntöään sillä, että näin useammalle oppilaalle tarjoutui tilaisuus osallistua keskusteluun. Tuuli pahoitteli sitä, että joutui pitämään filosofiaa koko luokalle, mutta toisaalta hän kertoi tuntevansa luokan niin hyvin, että pystyi siihen. Sekä puolelle luokalle että koko luokalle filosofiaa pitänyt Irma puolusteli koko luokan tuntia sillä, että se on parempi luokkahengen muodostajana, koska kaikki saavat osallistua samaan keskusteluun. Toisaalta Irman ja Suvin mukaan suuressa ryhmässä oppilaiden oli helpompi vetäytyä keskustelussa syrjään, jolloin keskustelu jäi helposti muutamien aktiivisten tehtäväksi.

Kaikki opettajat suunnittelivat filosofian tunteja jonkun verran. He lukivat ainakin novellin tekstin läpi ja kahta lukuunottamatta opettajat käyttivät tukenaan myös opettajanopasta. Suunnittelu jäi joidenkin opettajien mielestä vähäiseksi, koska keskustelun kulkua oli vaikea ennustaa. Opettajanoppaaseen tutustuneet opettajat pitivät opasta monipuolisena ja hyvänä apuna. He korostivat, että löytääkseen olennaisen, itselleen käyttökelpoisen materiaalin laajasta tarjonnasta, oppaaseen olisi tutustuttava huolella. Matti painotti sitä, että olisi hyvä, että jokaisella opettajalla olisi oma opettajanopas, johon voisi tehdä omia merkintöjä eikä sitä tarvitsisi haeskella ympäri koulua.

Suvin kommentista heijastuu monen opettajan ajatukset opettajanoppaasta:

Minäkin oon lueskellu niitä teoriaosia sieltä. Minusta siinä pitää olla semmonen kiinnostus siihen asiaan, jotta siitä niinku löytää. Mä tässä mietin ihan vasta kun tässä lueskelin, että miten paljon tästä siis luokanopettaja, joka opettaa kaikkia luokan aineita laidastaan, niin siinä on semmosta spesifistä asiaakin, että kuinka paljon se jaksaa sitä teoreettista puolta siitä itellensä sisäistää. Minä oon sitä mieltä niin, että kyllä se on ihan asiallista, että se on niin paksu elikkä niille jotka haluaa niinku tutustua itekkin siihen vähän tarkemmin niin sit siinä on aineistoa. Mutta hirveen paljonhan siinä on semmosta tai että sieltä vaan osa on semmosta, mutta siellä on sitte jokselle jotain. On se sillä lailla, että jos aattelee, jos tekee muutenkin töitä silleen, että opettajanopas on aika hallitseva asia niin, kyllä se tietysti tässäkin on kun se on tavallaan ihan uudenlaista, niin tuki tai minä luulisin näin. (Suvi)

Lähtökohtana filosofian tunneilla kaikki opettajat pitivät ohjelman mukaista novellia, mutta sen lisäksi puolet opettajista käytti myös muuta keinoa keskustelun lähtökoh- tana. Opettajilla oli erilaisia mielipiteitä novelleista. He kuvasivat niitä toisaalta kiehtoviksi, sekä lapsia että aikuisia askarruttaviksi, hyviksi keskustelun herättäjiksi, mutta toisaalta myös hieman vieraiksi ja kuudesluokkalaisille lapsellisiksi.

Ne on musta hirveen hauskoja, koska ne ei ala mistään eikä pääty mihinkään. Ne ei ole sellaisia jatkokertomuksia. Lapset alussa odotti jonkun tarinan jotain sellaista jatkokertomuksen kaltaista, mutta nyt ne ei enää odota. Ne osaa nyt suhtautua niihin sillä tavalla, että siinä tarinassa itessään on se juju, että niiden pitää kuunnella tarinan sanoja ja sävyjä ja lauseita. (Tuuli)

Paula epäili eri kulttuurista tulleiden tekstien soveltuvuutta kulttuuriimme:

Mä on miettinyt ja sitten jonkun kanssa tossa keskusteltiin, joka on mukana kanssa, että just mietittiin, että onko ne tekstit välttämättä kuitenkaan kauheen toimivia suomalaisten lasten keskuudessa, ja näitten lasten keskuudessa, että pitäis kenties saada sellaista, vielä jotenkin, mikä olis enemmän kiinni tässä kulttuurissa ja näissä, meille tyypillisissä tilanteissa jotenkin. Että musta tuntuu, että silloin se vois olla, niinku se menis ehkä jotenkin enemmän perille. Sitä tosiaan olen pohtinut. (Paula)

Lähes kaikki opettajat pitivät filosofiaa ennalta määrätyllä tunnilla. Periaatteessa tunti oli kerran viikossa, mutta erilaisten koulun juhlien tai projektien vuoksi tunteja jäi välillä pitämättä. Toisaalta osa opettajista nosti filosofian esille myös tarkoituk-

senmukaisissa tilanteissa. Keijo ja Suvi eivät soveltaneet filosofiaa muille oppitunneille. Suvilla ei siihen ollut mahdollisuuttakaan, koska hän ei opettanut omaa luokkaa. Matti, Irma ja Tuuli puolestaan kertoivat soveltavansa filosofiaa muille oppitunneille melkein päivittäin. Matti, Paula ja Tuuli liittivät filosofian läheisimmin reaaliaineisiin ja äidinkieleen. Myös Irma yhdisti filosofian äidinkieleen ja Tuuli puolestaan ihmissuhdeasioiden käsittelyyn.

Filosofian ei koettu vievän tilaa muista oppiaineista, vaan sen koettiin antavan aineksia myös muuhun opetukseen. Näyttäisikin olevan suuntaus, että varsinaisten filosofian tuntien lisäksi opettajat soveltavat filosofiaa muillekin oppitunneille. Tämä lienee tarkoituskin, koska Lipmanille filosofia on väline oppiaineiden eheyttämiseksi. Filosofian tarkoituksena ei ole opetella irrallisia oppisisältöjä, vaan sen avulla pyritään etsimään yhteyksiä asioiden välille ja muodostamaan erilaisia kokonaisuuksia.

Joo se on yks mitä mä oon pohtinu. Että onko tämä oma kurssi vai onko tämä jonkun oppiaineen sisällä. Minä edustan niinku sitä jälkimmäistä, että se ois niinku jonkun oppiaineen sisällä ja silleen ujutettu. Olen kyllä sitäkin kokkeilu, että se on niinku tunti, filosofian tunti. Ja silloin se on ennalta merkityllä paikalla ja oppilas tietää sen, mutta sitten se, mikäli mä nyt oon ymmärtäny oikein ne filosofian periaatteet, niin tuota niin pitäs ilmetä siellä kaikissa sitte jollaki tavalla. Että se ois sellanen läpivalasujuttu. (Matti)

7.1.3 Oppitunnin kulku

Opettajankoulutuksessa keskusteltiin ja kokeiltiin filosofointia käytännössä. Tunnin alussa mennään istumaan esimerkiksi tuolipiiriin, jotta kaikki näkevät toisensa. Novellin lukemisessa on olemassa erilaisia vaihtoehtoja: opettaja tai oppilaat vuorotellen lukevat tekstin ääneen tai jokainen lukee testin itsekseen. Joskus teksti luetaan kahteen kertaan, jotta siihen pääsisi paremmin sisälle.

Tekstistä etsitään itselle mielenkiintoisia kysymyksiä tai asioita. Tämä voi tapahtua joko yksilöllisesti tai ryhmissä. Kysymykset kirjataan taululle kaikkien nähtäväksi ja niiden perään kirjoitetaan kysyjän nimi. Kysymyksistä valitaan yksi tai muutama mielenkiintoinen aihe käsittelyn kohteeksi. Tästä keskustelu lähtee liikkeelle.

Opettajista vain Tuuli oli mielestään löytänyt oman tyylin pitää filosofiaa. Opettajien mielestä kokeilu oli vasta alussa, joten he kertoivat pitävänsä filosofiaa lähinnä opettajankoulutuksessa opetetun edellä mainitun mallin mukaan sekä kokeillen erilaisia vaihtoehtoja.

Melkein tässä alussa, niin aikalailla samanrakenteisia olleet. Että sitä just tossa monta kertaa oon miettiny, että eihän se voi olla niin, että se on aina sen saman rakenteen mukaan nyt sitte kun ajatellaan niinku jatkoa. Että sille täytyy kehitellä sellasia muotoja, että mitä siihen niinku tulis jotaki. Ettei se tuu sitte puisevaks, että aina mennään istumaan samanlaiseen muotoon ja sitte tietää, että nyt luetaan ja taas kysytään ja taas jutellaan. Niin kauan aikaa kun se toimii näin, että oppilaat on siihen niinku kiinnostuneita sentyyp-piseen, niin kyllä se voi olla niinku saman kaavan mukainen. (Suvi)

Kyllä kai mulla jonkinlainen tyyli on, mutta varmaankin joku ulkopuolinen tarkkailija pystys paremmin kertomaan, että mikä se tyyli on. Sekin varmaan vähän vaihtelee, että kyllä tää on opettelua itse kullekin tää touhu. Että tuota mä oon yrittäny kuitenkin tehdä niitä asioita sillai, että mä oon vähän kokeillu monenlaista, ettei mennä pelkästään sen tavanomaisen kaavan mukaan. Että otetaan se aihe, joka luetaan ja sen jälkeen siitä mietitään kysymyksiä jonka jälkeen niistä keskustellaan. Se on tietysti se perustapa mennä eteenpäin, mutta mä oon aina välillä yrittäny keksiä vähän muutakin siihen, ettei tulis sillai kaavamaisen tuntusta. (Lasse)

Vaikka varsinaista omaa tyyliä ei monikaan vielä ollut löytänyt, niin opettajien toiminnassa näkyi oma persoonallinen tapa toimia. Jokainen filosofian tunti on erilainen, koska oppilaiden motivoituneisuus ja kiinnostuneisuus eri asioita kohtaan vaihtelee. Liitteessä 7 on esitelty kahden eri filosofian tunnin kulkua ja erään opettajan pohdiskelua filosofian tunnin kestosta.

Seuratessamme filosofian tunteja itse keskustelulle tuntui jäävän aikaa liian vähän. Joillakin tunneilla keskustelu syveni hyvinkin henkilökohtaiseksi ja herkäksi. Tällöin olisi toivonut pystyvän jatkamaan keskustelua vielä seuraavallakin tunnilla. Yleensä filosofian tunti oli yhden oppitunnin mittainen. Kaksoistunnin toteuttaminen olisi ollut vaikeaa niille opettajille, jotka pitivät filosofiaa ryhmätunneilla.

7.2 Ohjelman tavoitteet ja opettajan rooli

Ohjelman käyttäminen vaatii opettajilta asian kokonaisvaltaista ymmärtämistä, jotta he pystyisivät asettamaan opetukselle ja itselle tavoitteita. Opettajan rooli muodostuu filosofian tunnilla usein erilaiseksi normaaliin oppituntiin verrattuna. Kahdessa seuraavassa luvussa käsitellään opettajien asettamia tavoitteita filosofian opetukselle ja toisaalta heidän käsityksiä omasta roolistaan filosofian tunnilla.

7.2.1 Tavoitteet

Opettajat kertoivat lähteneensä mukaan mielenkiinnosta kokeilua tai filosofista pohdintaa kohtaan. Keijo ryhtyi kokeiluun mukaan puolivahingossa aloittaessaan uuden luokan opettamisen. Matti ja Lasse kokivat mukaantulon syyksi myös yleisen uuden koulun suuntautumisen, johon haluttiin mukaan. Matti ja Irma nostivat esiin yhteiskunnan muuttumisen ja sen asettamat haasteet koululle. He pohtivat filosofian antia pyrkimyksessä vastata koviin haasteisiin kasvattaa mm. eurokansalaisia, ekokansalaisia, tietokansalaisia ja taitokansalaisia. Voisiko filosofia tarjota välineet parempaan ajatteluun? Suvi kertoi törmänneensä opetuksessaan lasten ajatteluongelmiin. Hän kertoi miettineensä mahdollisia olemassaolevia keinoja, miten kehittää lapsen ajattelua mielenkiintoisella tavalla siten, että sillä olisi siirännäisvaikutus muihinkin asioihin.

Ohjelman päätavoitteena onkin ajattelun kehittäminen. Siihen liittyvät seikat korostuivatkin opettajien kertoessa asettamistaan tavoitteista.

Kysymys: Minkälaisia tavoitteita olet asettanut?

No, ihan tämmöisen.. juur tämmöisen ajattelun kehittämisen, että nää lapset oppisivat tosiaan mieltiin asioita useammalta näkökannalta, just tää entäs jos, mutta jos kuitenkin, ja mitä sitten, ja.. että he pääsis niinkun tämmöisistä piintyneistä tavanomaista ajatuskliseistä irti, että ei hyväksyis tämmöisiä yleisiä totuuksia, niin sanottuja totuuksia, vaan todella käyttäisivät sitä omaa ajattelukykyään, omien havaintojensa pohjalta sitten yrittäisivät päästä asioista perille ja muodostaa niitä mielipiteitä. (Rauha)

Mä olen tavoitteet asettanut sillä tavalla, sellaisiksi, että koska meillä kaikilla ihmisillä on tapa, että me keskustellaan toistemme ohi ja yli, ei kuunnella mitä toinen sanoo, ei vastata siihen. Mä haluaisin, että nämä lapset kuuntelis sydämellensä ja älyllensä sitä, mitä toinen haluaa sanoa, ja vaikka ei pelkästään sanoja, mutta niitten sanojen taakse, mitä se tarkoittaa. Ja että se alkais nyt, koska nyt, vasta 12 - 13-vuotiaita lapsia, niin eihän ne pysty siihen vielä täydellisesti. Mutta että se tie alkais nyt, se polku alkais nyt, että ne rupeais vilpittömästi kuuntelemaan toisiaan. Ja sitten toinen asia on, että ne ei ihan purematta nielisi kaikkea mitä kirjoitetaan tai sanotaan, että niistä tulis jonkun verran kriittisiä, että ne ei kaikkea uskoisi ihan yhdellä syömällä. Elikä se sydämen empaattisuus ja kritiikki. (Tuuli)

Keijo ja Lasse olivat asettaneet tavoitteeksi asioiden perustelemisen. Suvi, Rauha, Paula, Lasse ja Tuuli nostivat esiin asioiden usealta näkökannalta katsomisen. Lisäksi opettajat olivat asettaneet tavoitteeksi mm. seuraavia asioita: rohkaistuminen itseilmaisuuun, oman kannan ottaminen ja sen perusteleminen, toisten huomioonottaminen, kuunteleminen ja kysymysten tekeminen. Suvin mukaan kuudesluokkalaiset oppilaat ovat tottuneet siihen, että opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Hän kertoi pyrkivänsä pois tällaisesta vääristyneestä asetelmasta rohkaisemalla oppilaita kysymysten tekoon.

Kysyttäessä kummanko opettajat kokivat tärkeämmäksi, ajattelun vai keskustelutaitojen kehittämisen, vastauksissa nousi esiin erilaisia painotuksia. Useimpien opettajien mielestä ajattelun kehittäminen oli tärkein tavoite, mutta keskustelutaidot koettiin kuitenkin tärkeäksi, joko itseisarvona tai ajattelunkehittämisen välineenä. Muutamat opettajat eivät halunneet erottaa ajattelun ja keskustelutaitojen kehittämistä toisistaan, vaan kokivat ne yhtä tärkeiksi.

Eiks ne oo aika lähekkäin, niin toisessa vaan ilmastaan asiaa. Ajattelun kehittäminen on varmaan tärkeempi, mutta sen näkeminen on paljon vaikeempaa. Että jos jollakin ajattelussa tapahtuu kehitystä, niin sehän on siellä kaverin sisällä ja miten se saada ulos sitte, että. Mutta jos taas ajattelua ajatellaan, että se on myöskin kielen kehittymistä, niin sillohan se näkyy jossaki niinku keskustelussa. Ensiksi sitä uskaltaa ja se on ihan lähtökohta, että uskaltaa ja että hänellä myöskin pitää olla tietoa, että tyhjästä on aika vaikee sellasia kokonaisuuksia tai johtopäätöksiä niinku. Niin kumpi on tärkeempi ajattelu vai... Kyllä kai se ajattelu on tärkeempi. Kaikenkaikkiaan sitte. (Matti)

Niin, en tiedä. Molemmat on tärkeitä. Jotenkin tuntuu, että kaikki varmaan ajattelee joskus niitä asioita. Mutta se ongelma voi olla siinä, että ne ei saa sitä sanottua tai osaa puhua siitä. Että ehkä se on sitten se puhetaidon ja itsensä ilmaisemisen kehitys. (Keijo)

Ei kai niitä voi poissulkea toisistaan missään tapauksessa. Että kai ne antaa kättä toisilleen ja kasvavat myöskin yhdessä. (Lasse)

7.2.2 Opettajan rooli

Opettajat olivat käsittäneet roolinsa filosofiassa ohjaajaksi ja normaaliin oppituntiin verrattuna he kertoivat olevansa enemmän sivussa kuuntelijana ja tilanteen johdattelijana. Tuuli, Suvi ja Matti eivät kokeneet oman roolinsa eroavan filosofian tunnilla muihin tunteihin verrattuna. Roolien erot johtunevat opettajien persoonallisesta tavasta opettaa. Toisilla on luonnostaan oppilaskeskeinen lähestymistapa ja he soveltavat filosofoinnin periaatteita kaikilla tunneilla. Toiset eivät niinkään sovello filosofia menetelmiä muille tunneille. Seuraavassa Irman näkemyksiä roolistaan filosofian tunnilla:

Väittäisin, että osaan enemmän olla taka-alalla kuin tavallisesti. (Irma)

Kysymys: *Onko se vaikeaa?*

On (naurua). (Irma)

Kysymys: *Voisitko kertoa tarkemmin?*

Mä olen aika kärkäs sanomaan oman mielipiteeni yleensä, mutta sitten yritän pitää kieleni kurissa ja jättää jopa sanomatta. (---) Mä olen siinä mielessä siellä auktoriteetti, että se ryhmän keskustelun aihe pysyy heillä, et he sillä tavalla musta tuntuu, että oppilaat huomioi minut et se, en tiedä muutenkaan, mutta siinä ei niinkun kukaan lähde sooloilemaan ihan asiaankuulumattomia, niinkuin normaalissa missä jutellaan näin, niin vois olla oppilaiden kesken. Ja sitten toinen on se, että herättelen joskus vähän näitä vetäytyjiä. (Irma)

Lasse puhui samasta asiasta seuraavasti:

Pyrkimys on siihen, että yrittäs olla mahdollisimman vähän opettaja. Niinku kai siihen pitäis olla pyrkimys muillakin tunneilla. Mutt siihen ei aina pysty tietenkään, joskus pitää opettaakin. Mutt tuota, filosofian tunneilla siinä ilmeisesti kiteytyy, polarisoituu tää ajatus, että pitäis olla keskustelun ohjaaja ja, nimenomaan sillä lailla, että olis mahdollisimman vähän esillä ja meillä kun on nyt tää luokka tämmönen aika keskusteleva ja siinä on varsinkin sitte tää toinen puolikas hyvin aktiivinen, niin mä oon tässä viimesillä kerroilla, niin pyrin tekemään sillai, että mä olin kokonaan pois sen ringin niinku taval-

laan keskuksesta. Ettei ne enää pommittanu minua niillä puheenvuoropyynnöillään, vaan mä lähin pois itte siitä ja sitten ne saivat keskustella jo ilman puheenvuoronjakajaa. Mutt sitte mä yritin sitä samaa tuolla meidän luokassa (koko luokalle) rohkeesti rokan syönyt, mä en jaa puheenvuoroja, että nyt yrittäkää keskustella ilman sitä, mutta sitten se meni jo niinku käytännössä aika mahdottomaksi, että se on liian suuri porukka siihen. Puolikkaalla luokalla se vielä onnistuu. Mutt tuota kyllähän siinä sitten niitäkin hetkiä tulee, että ku se ei näytä siltä oikein omasta mielestä, että se etenis se asia, niin sitte siihen pitää puuttua. Se on sellasta hetkeen heittäytymistä aika usein, että ei välttämättä tiedä että mihin tää johtaa. (Lasse)

Matti ja Tuuli kertoivat olevansa vielä aika opettajajohtoisia filosofian tunneilla, mutta molemmilla oli pyrkimyksenä vetäytyä enemmän taustalle.

Se (opettajan rooli) on vielä ollut aika opettajajohtoista. Että opettaja ohjaa sitä, että se ei lähde sivuteille, niinku se viimekskin meinas mennä niihin uniin. Että niin opettajan täytyis vielä aika pitkästi sitä pitää hanskassaan. (---) Ja toivon, että opettaja on vaan se, joka pikkusen ohjailee, et mä teen niinku itseni tarpeettomaksi niiltä osin, että mä vaan heitän aiheen ja kuuntelen. Et se on se ideaali. (Tuuli)

Kaikki opettajat kokivat itsellään olevan asema motivoijana ja keskustelun virittäjänä. Vaikka opettajan tulee antaa tilaa oppilaille ja antaa tunnin edetä heidän ehdoiltaan, kuitenkin hänen on pidettävä langat käsissään. Nämä olivat sellaisia asioita, jotka toisista tuntuivat helpoilta, toiset taas kokivat ne vaikeiksi. Opettaja vaikuttaa viimekädessä käyttäytymisellään ja ohjauksellaan merkittävästi luokan toimintaan. Luokkaan pitäisi saada muodostumaan välitön ilmapiiri, jossa kaikkien mielipiteet on hyväksyttävissä, mutta toisaalta kuitenkin kyseenalaistettavissa. Tasapainoilu näiden seikkojen välillä voi olla hyvinkin vaikeaa.

Taulukkoon 3 on tiivistetysti koottu opettajien näkemyksiä ohjelman helpouksista ja vaikeuksista. Mikäli tieto puuttuu jonkin opettajan kohdalta ruudusta, siihen ei ole saatu haastattelussa vastausta.

TAULUKKO 3. Ohjelman helppoudet ja vaikeudet

NIMI	HELPPOUDET	VAIKEUDET
Irma	saa olla tarkkailijana enemmän	mielenkiinnon herättäminen asiaan
Paula	ei osaa sanoa	perehtymättömyys asiaan
Rauha	oppilaiden keskusteluhalukkuus	keskustelun ohjaaminen
Suvi		keskustelun aikaansaanti
Tuuli	seuraa, kun asettanut itsensä alttiiksi	itsensä alttiiksi paneminen
Keijo		keskustelun aikaansaanti ja johdattelu
Lasse	ei varsinaista oppiaineellista tavoitetta	Onko millään tavalla kasvattava? tulokset eivät välttämättä näy
Matti	hyvät, runsaat materiaalit	Mihin pyrin? Miten palvelee oppilasta? tulokset näkyvät vasta vuosien kuluttua

Opettajat kertoivat ohjelmaan liittyvistä helppouksista vaihtelevasti laittaen painopisteen joko omaan rooliinsa, materiaaleihin, tavoitteisiin tai oppilaiden keskusteluhalukkuuteen. Keskustelun herättämiseen ja ohjaamiseen vaikuttanee kussakin luokassa vallitseva keskustelukulttuuri ja oppilaiden halukkuus ilmaista ajatuksiaan. Joissakin luokissa keskustelu lähtee helposti liikkeelle, toisissa opettajan on motivoitava oppilaita enemmän. Vaikka Rauha koki helpoksi asiaksi oppilaiden keskusteluhalukkuuden, moni opettaja koki vaikeana juuri keskustelun aikaansaamisen ja sen ohjaamisen. Rauha kertoo seuraavaa:

Vaikeeta on ollut sitten tää sama asia mikä on myöskin ollut helppoa eli tää keskustelun ohjaaminen. Joskus tulee semmoisia tilanteita että kun ei oikein itsekään tiedä, että miten, mihin suuntaan tätä nyt kääntäis tätä keskustelua ja mikä tässä olis se asian ydin ja että ei eksyttäis semmoisiin epäolennaisuuksiin tai henkilökohtaisiin mietiskelyihin. Mää itse koen että mä en itse mitenkään ole semmoinen ns. keskusteluihminen. Paremmoin olen tällainen tarkkailijatyyppe. Niin tuota sitten se varsinaisesti keskustelun ohjaaminenkin siinä mielessä on joskus tämmöistä hankalaa. (Rauha)

Irma kertoi ohjelman sopivan hyvin sellaisellekin opettajalle, joka ei ole nokkela tempuillemaan. Tuuli taas myönsi opettajan roolia pohtiessaan sivuunheittäytymisen olevan vaikeaa. Sekä Lasse että Matti pohtivat filosofian tunnin todellista antia ja mahdollisten vaikutusten havaittavuutta. Lasse pohti asiaa näin:

Helppoahan siinä on se, että ei oo välttämättä sellasta tavoitetta, joka aika usein leimaa muita oppisisältöjä, esimerkiksi se, että tavoite on, että oppilaat oppivat tämän. Tossahan ei ole tavoitteena muuta kuin se että se tilanne antaa niille aineksia ja me kasvattas niistä tilanteista. Ei oo sitä selkeetä tavoitetta, että nyt he oppivat tämän asian. Mutta toisaalta sitte se on kans myös ehkä sen miekan toinen terä, että onko se hetki, se tilanne mitä me siellä tehdään, niin onko tää meitä millään tavalla kasvattava. Välillä tullu semmosia ajatuksia, että minkä takia tuo tossa istuu tän tunnin kun se ei kertaakaan suutansa aukase. Tai tuota saako se mitään tästä meidän keskustelusta, että onko taas niinku yksi tunti kulunu hänen elämästään hukkaan, siihen että hän istuu tässä kuuntelemassa, eikä saa siitä itelleen mitään. Että toisaalta se on ehkä se vaikee puoli tästä asiasta. Ja se, että ei noi tulokset välttämättä oo sellasia, että ne näkyy sitten millään tavalla. (Lasse)

Matti oli pohtinut lisäksi sitä, miten valmiina asiat yleensäkin oppilaille tarjotaan. Hänen mukaansa kaikessa opetuksessa tulisikin aina miettiä, mitä jonkun asian käsitteleminen edellyttää opettajalta sekä mitä valmiuksia vaaditaan oppilaalta. Toisaalta hän nosti esiin kysymyksen siitä, kuka viime kädessä valitsee koulussa käsiteltävät asiat. Opettajalla on suuri vastuu siitä, mitä ja miten hän asiat opettaa.

7.3 Tutkiva yhteisö

Seuraavissa kappaleissa käsitellään tutkivan yhteisön toimintaa. Opettajat kertoivat havaintojaan oppilaiden osallistumisesta ja ohjelman vaikutuksista. Teema-alueetta oli tukemassa opettajien täyttämät arviointilomakkeet.

7.3.1 Oppilaiden osallistuminen

Opettajat käyttivät hieman eri nimityksiä puhuessaan oppilaille filosofian tunnista. Osa opettajista käytti ”filosofia” -nimitystä, osa taas kutsui sitä keskusteluksi. Tuuli, Matti ja Lasse kertoivat, että soveltaessaan filosofista menetelmää muilla tunneilla tilanne meni spontaanisti eteenpäin ilman erityismainintaa. Lasse kertoi aluksi puhuneensa keskustelusta, mutta ajan myötä filosofia-sana oli tullut mukaan ja oppilaatkin olivat alkaneet käyttää sitä. Tästä herääkin kysymys, että onko oppilaiden helpompi lähteä mukaan tilanteeseen, kun siitä puhutaan aluksi tutuna keskusteluna. Toisaalta

joillekin oppilaille uusi sana, filosofia, voi uutuudenviehätyksessään antaa rohkeutta tulla keskusteluun mukaan. Kun filosofia esitetään oppilaille jonakin sellaisena asiana, jossa ei välttämättä ole oikeita vastauksia, se helpottaa joidenkin oppilaiden mu kaantuloa.

Taulukossa 4 on tiivistetysti esitetty opettajien havaintoja siitä, millaiset oppilaat osallistuvat keskusteluun filosofian tunnilla. Rauha ja Tuuli kertoivat lähes kaikkien oppilaiden osallistuvan keskusteluun, joten heidän kohdallaan vastaus on laitettu ainoastaan kyseiseen sarakkeeseen. Vastaukseen sisältynee myös muut luokat.

TAULUKKO 4. Oppilaiden keskusteluun osallistuminen

Nimi	Lähes kaikki	Lahjakkaat/ yleensäkin aktiiviset	Vilkkaat	Avoimet	Ei- lahjakkaat
Irma		x			x
Paula				x	
Rauha	x				
Suvi		x	x		
Tuuli	x				
Keijo			x	x	
Lasse		x			
Matti		x			x

Useimmat opettajat kertoivat keskusteluun osallistuvan lahjakkaiden, yleensäkin aktiivisten oppilaiden. Paula kertoi keskusteluun osallistuvan erityisesti sellaisten avoimien oppilaiden, jotka ovat kotonakin tottuneet keskustelemaan ja ovat saaneet kaikenlaisia virikkeitä. Toisaalta pari opettajaa oli huomannut keskusteluun osallistuvan myös ns. ei- lahjakkaiden oppilaiden, mm. Matti mainitsi erikseen tällaiset pojat. Irma puolestaan puhui aktiivisista oppilaista, joihin kuului myös tällaisia ei- lahjakkaita oppilaita.

Kysymys: Minkä tyyppiset oppilaat siellä tunnilla enimmäkseen keskustelee?

Aktiiviset oppilaat, mutta eivät suinkaan välttämättä ne, jotka näin "koulusaavutuksiltaan ovat parhaita". Mutta semmoiset aktiiviset, jotka kohtaa myös aika paljon, niin kyllä ne sitten tässä sanoo mielipiteitään kovasti. Niitä, jotka ovat vähän vetäytyviä passiivisempia, niin niitä joutuu tässä sitten, vaikka olis kuinka lahjakas, ja olis kuinka hyvä näissä matikan teh-

tävissä, kirjoittais upeita aineita, mutta jos ei ole tuota aktiivinen luokan hengen rakentamisessa, niin hän jää mielellään sivuun. Ja tietää, että sillä olis sanomista, mutta hän ei välitä tässä mielessä siitä luokasta. Eräällä lailla individualisti. (---) Mulla on hurjan hiljaisia tyttöjä, ainakin kolme. Ihan jokaisen niiden suun avaamisesta olen onnellinen, mutta eivät "tyhmiä" tyttöjä, niin niistä on yksi aika aktiivisesti mukana näissä filosofiakeskusteluissa. Se on musta hienoa, että vaikka hän on niin hidas, niin hän kuitenkin uskaltaa pyytää puheenvuoroa, ja muokkaa sanansa ja lauseensa, ja hänellä on ajatuksia. Mutta sitten ehkä pojissa on ollut siinä mielessä, että on enemmän tällaisia ilahduttavia, koska niissä on nyt näitä koheltajia, niin sitten ilahduttavia tapauksia tähän keskusteluun. (Irma)

Suvi kertoi "villien poikalasten" olevan aktiivisimpia filosofian tunnilla. Ehkäpä juuri tällainen keskustelu, jossa ei tarvitse tietää oikeita vastauksia, auttaa heikoimpia ja toisaalta kouluun kielteisesti suhtautuvia oppilaita avautumaan ja olemaan mukana tosissaan.

Lasse kertoi luokassaan olevan paljon aktiivisia oppilaita, mutta toisaalta myös sellaisia, jotka eivät mielellään osallistuneet keskusteluun. Hän oli pohtinut myös hiljaisten oppilaiden osaa keskustelussa:

Sitä me pohdittiin tossa syksyllä, että nimenomaan just nämä oppilaat, jotka ovat sitten niitä hiljaisia, jotka ei välttämättä siitä keskustelun tuoksennasta niin välitä tai sitte ainakaan eivät näytä välittävän. Me pohdittiin, että mitä heidän päässään liikkuu ja sitten tuli tällainen ihan jännä juttu siitä esiin, että kyllä kai hekin ajattelevat sitä aihetta tai jotain ja siitä on indikaattorina se, että ne ei riehu. Että mulla on semmonen havainto yleensä noista kaikista keskusteluista filosofian tiimoilta, että ne oppilaat on mukana siinä, että siellä ei kutitella toista ja tehdä sitä pientä koiruutta, mitä ehkä enemmän muilla tunneilla tehdään. Että oisko se joku osoitus siitä, että ne kuitenkin on sisällä siinä vai onko kenties niin, että se on jotenki niin uus asia, että tää ei vielä niinku? Vaikee tohon on vastata tällä kokemuksella vielä. (Lasse)

Osa opettajista pyrki saamaan kaikki oppilaat keskusteluun mukaan osan antaessa hiljaisten oppilaiden olla sivustaseuraajana. Irma, Keijo ja Suvi pyrkivät eri tasoisin kysymyksiin aktivoimaan myös hiljaisia oppilaita. Keijon ja Suvin kysymykset olivat suoria mielipidettä vaativia kysymyksiä, Irman taas helpompia vaihtoehtokysymyksiä. Näin pyrittiin helpottamaan oppilaiden mukaantuloa keskusteluun.

Suurin osa opettajista kertoi oppilaiden suhtautuvan pääasiassa myönteisesti filosofiaan. Tästä oli osoituksena esimerkiksi Rauhan ja Irman mukaan oppilaiden kyseleminen tunnin ajankohdasta ja Matin, Suvin, Irman ja Tuulin mukaan oppilai-

den innostuneisuus filosofiaa kohtaan. Joillakin oppilailta oli kuitenkin ilmennyt pieniä epäilyksiä filosofian merkityksellisyydestä. Keijo kertoi tästä seuraavasti: --

Se on vähän kaksijakoinen mun mielestä. Ne tykkää siitä, että ei ole kiirettä ja ei ole kokeita, ja tämmöistä. Mutta toisaalta ne miettii, että onko siinä mitään järkeä. Ne ei välttämättä näe mielekkääksi sitä. (Keijo)

Kysymys: Oletteko sitten puhuneet siitä, että onko siinä mitään järkeä?

Ollaan. Kyllä siitä sitten loppujen lopuksi on löytynyt jotain. Mutta en sitten tiedä, kuinka hyödyllisenä ne sitä kuitenkaan ajattelee. Kyllä me on puhuttu siitä ajatusten perustelemisesta, ja puhetaidosta ja tästä. (Keijo)

Tällaisen abstraktin asian ymmärtäminen voi olla oppilaille vaikeaa, koska koulussa on usein totuttu oppimaan konkreettisia oppisisältöjä. Joillakin voi olla vaikeuksia mm. keskustelutaitojen hyödyllisyyden näkemisessä, koska he eivät välttämättä ajattele asiaa pitkällä tähtäimellä. Irma kertoi oppilaiden suhtautumisesta filosofiaan ohjelman alkuvaiheessa ja siinä tapahtuneista muutoksista:

Oppilaat suhtautuivat aluksi positiivisesti. Ehkä muutama, näistä ns. älykkäimmistä oli vähän pitkin nenän varttaan ja nuiva ja no, tuleeks tästä edes numeroa ja tällä tavoin. Mutta sitten siitä keskitasosta ja heikommasta, niin ne oli oikeestaan siitä innostuneita, niitä enemmän kiinnosti nämä novellien aiheet, ja sitten tunti, missä ei tule läksyjä, niin tietysti niitä ilahdutti. Nyt sitä tuntia odottaa mun mielestäni jo koko luokka. Minä olin vähän epävarma viime kevään jälkeen, että tuleeks tästä mitään, miten tää otetaan vastaan, mutta ei se enään tunnu siltä. (Irma)

Tuuli puolestaan kertoi oppilaiden erittäin myönteisestä suhtautumisesta filosofiaa kohtaan:

Ne pitää siitä. Ne kokee sen lämpimäksi ja turvalliseksi keskustelutuokioksi. Siellä ei ole mitään uhkaavaa, ei mitään pelottavaa. Siellä uskaltaa sanoa mitä ajattelee. Ja mitään ajatusta ei tapeta, sellaisena että kukaan ei naura, että "hah hah hah" kun olet typerä, et se on jo sanana sellainen hyvä. (Tuuli)

Paula kertoi muutaman epäkypsän pojan suhtautuneen filosofiaan lähinnä naureskelun. Hän epäili naureskelun olevan puolustautumiskeino, kun he eivät oikein hallitse asiaa. Oppilaiden epäilevään asenteeseen saattaa myös vaikuttaa se, ettei filosofiassa

ole mitään tiettyä tavallisen oppiaineen kaltaista konkreettista oppisisältöä. Tämän vuoksi olisi tärkeää keskustella yhdessä siitä, mikä filosofian tarkoitus ylipäätään on.

Tutkivassa yhteisössä jokaisen osallistujan panos on tärkeä. Tavoitteena olisi, että keskustelu etenisi pohdinnanomaisesti oppilaalta toiselle, toisten mielipiteet huomioiden, eikä keskustelu jäisi irrallisiksi mielipiteiden esittämiseksi. Havaintojemme perusteella kaikki luokat olivat näin kokeilun alkuvaiheessa vasta rakentamassa omaa tutkivaa yhteisönsä. Oppilaiden puheenvuorot olivat melko irrallisia mielipiteitä, eivätkä aina liittyneet edelliseen puhujaan.

Keijo koki ristiriitatilanteet hedelmällisiksi, jolloin oppilaat innostuivat keskustelemisesta ja ilmaisivat omia mielipiteitään. Rauha kertoi ristiriitatilanteista seuraavasti:

Kysymys: Minkälaisista asioista suurimmat ristiriitatilanteet tulevat filosofian tunnilla?

No, mitähän mä tohon nyt sanoisin..... jos on joku tällainen asia, josta ei todellakaan ihan varmasti olemassaolevien tietojen ja faktojen perusteella pysty sanomaan, että se on näin tai näin, eli joka on tällainen vielä ainakin näille lapsille tällainen mielipidekysymys tai oudompi asia, niin niissä sitten tavallisimmin tulee, varsinkin juuri nää mielipide..siinä mielessä ei olla kovin pitkälle tässä asiassa edetty, että aina ei sitä omaa mielipidettä sitten osata perustella, vaan intetään vaan, että tää asia on näin. Jos toinen sanoo, he ovat oppineet hyvin kärkevästi sanomaan jo toisilleen, että perustele minä takia, niin sieltä saattaa sitten vaan tulla: ”Että no kun se on näin. (Rauha)

Joskus keskustelun tiivistyessä oppilaat osasivat yhdessä viedä asiaa eteenpäin. Alkuvaiheessa lähitavoitteena voidaankin katsoa olevan jo sen, että oppilaat uskaltavat tulla mukaan keskusteluun. Irma oli tehnyt huomion oppilaiden keskustelun syvyydestä ja arveli heidän peilaavan keskusteluissa omia henkilökohtaisia asioitaan:

Aika paljon on näissä novelleihin perustuvissa tunneissa tullut se, he haluaa, että miksi asia on näin, miksi ei pidä jostakin, miksi hän tuntee tällä tavalla. Ja sitten ne alkaa hakea syitä. Mä olen sitä joskus kuunnellut, että kuinka paljon he näissä mahtaa sitten omia ystävyys- ja perhesuhdeasioita peilata, kun he pohtii niitä syitä, mitä varten joku ei pidä jostakin. Semmoiset asiat tulee aika usein. Ja sitten, nyt tässä äskettäin, mahdollisesti olis riittänyt ja riitti, sitten me sitä jätettiin sitä puhetta, mikä on kaunista, ja onko se kaunis

ja miksi se on kaunis, se oli semmoinen kysymys, joka puhutti tyttöjä ja poikia. (Irma)

Tuuli kertoi filosofian olevan ”intiimiä opetusta”. Hän kertoi haastattelussaan kuvauksen eräästä tällaisesta tilanteesta:

Kuule, kaikkein sellanen henkilökohtasin juttu mulle on tullut - ja se ei ollut ton kirjan mukaista filosofiaa vaan se oli oli tuota ihan vaan.. Mä pidän usein sellaisia luokkakeskusteluja, joissa me jutellaan ihan oikein kunnan kunnan niitä asioita, jotka koskettaa kovasti niitä. Niin oli peloista puhe, erilaisista peloista.. Mä kysyin, että mikä on sellainen pelko, jota ei uskalla edes ajatella, saati sanoa. Ne mielti hetken aikaa ja sitten eräs tyttö sanoi, että hän pelkää, että.. kaikkein hirvein ajatus on sellainen että jos.. kun hänen vanhempansa riitelee, että jos ne eroo, että hän ei uskalla oikein edes nukkumaan mennä. Ja mä kysyin sitten, että kuinka monella muulla on sellainen pelko. Niin siellä tuli lähes jokaiselle. Ja sitten siellä on yks pikkunen tyttö, jonka vanhemmat on eronnut. Se oli ihan hiirenhiljaa siellä nurkassa istu ja sen takia, että se oli niin hiljaa siellä mun takana vähän, niin mä en huomannut sitä. Kunnes se rupes sitten nauramaan sellaista epätoivoista naurua sellaista itkunsekaista naurua ja sitten se sano, että ”Etteks te ymmärrä että ei se mikään pelko ole, kun se kerran tapahtuu?” Kaikki hiljeni niinku aivan täysin. Sitten mietittiin hetken aikaa ja sitten se laps osas sanoo, niin että hän on itse asiassa saanut kaksi isää ja kaksi äitiä. Että sitten se keveni siihen. Mutta se se oli tosi sellainen tilanne. (Tuuli)

Onnistuneilla ja ajatuksia virittäneillä tunteilla keskustelu todella syveni ja oppilaat todella tuntuivat paneutuvan asioihin. Oppilaita askarruttavat kysymykset herättivät keskustelua. Joillakin tunteilla keskustelua tuntui olevan vaikeampi virittää, koska tekstistä ei tuntunut löytyvän oppilaille mielenkiintoista kysymystä tai he olivat muuten passiivisia. Luokkakeskustelua helpotti usein muutaman luokassa olevan oppilaan aktiivinen toiminta.

Suurin osa opettajista ei ollut havainnut oppilaiden roolissa varsinaista muutosta filosofian tunteilla. Suvi arveli kuudesluokkalaisten saaneen jo kauan aikaa sitten oman roolipaikan omassa luokassaan ja nämä roolit pysyivät filosofian tunneillakin. Matti oli kuitenkin havainnut filosofian myötä ei-lahjakkaiden poikien ja joidenkin hiljaisten oppilaiden ja Tuuli parin murrosiässä olevan tytön, lähteneen keskusteluun mukaan. Vaikka oppilailta onkin melko pysyvä paikka luokkayhteisössä, pieniä muutoksia on tapahtunut oppilaiden osallistumisessa keskusteluun. Näin prosessin alkuvaiheessa varsinaisia roolimutoksia ei voi ehkä odottaakaan tapahtuneen.

7.3.2 Ohjelman vaikutuksia oppilaisiin

Opettajat kertoivat ohjelman vaikuttaneen lähinnä keskustelutaitoihin. Rauha, Lasse, Keijo ja Irma mainitsivat erääksi vaikutukseksi oppilaiden mielipiteiden perustelemisen lisääntymisen. Rauha kertoi oppilaiden pyytävän toisiltaan yhä useammin perusteluja. Lassen mukaan hänen luokassa keskusteluilmapiiri oli selvästi lisääntynyt. Myös samassa luokassa tunteja pitävä Irma mainitsi huomanneensa oppilaiden keskustelussa ja ajattelussa tapahtuneen muutoksen.

Matti oli huomannut, että tyttöjen ja poikien välinen tasa-arvo oli lisääntynyt siten, että oppilaat uskalsivat keskustella ja sanoa mielipiteensä sekä olla myös eri mieltä. Tuuli, Irma ja Keijo mainitsivat filosofialla olleen myös keskustelun toiseen puoleen, kuuntelemiseen, myönteistä vaikutusta.

Tavallaan se hyöty on ollut sellaista, että ne on ruvenneet kuuntelemaan toisiaan. Niinku mä sanoin tossa alussa, että ne on ruvennut kuuntelemaan mitä toinen sanoo, ja vastaamaan siihen. Toki siellä on vielä joukossa sellaisia, jotka ei jaksaa siihen perehtyä tai ei ymmärrä mitä toinen sanoo, jos se kovin syvällistä on, niin se vastaa niikun omilta edellytyksiltään, mutta suurin osa on ruvennut ihan oikeesti kuuntelemaan, mitä tuo sanoo. (Tuuli)

Kysymys: Oletko huomannut muita vaikutuksia, kuin nämä kuuntelutaidon, keskustelutaidon vaikutukset?

Sitten sellaista, että mun mielestä ne osaa ihan yksinkertaisesti ottaa tekstistä paljon enemmän irti, että ne kattoo sen tekstin taakse, että ne ei lue pelkästään enää, että hauki on kala. Ne rupee miettiin, että miks hauki on kala ja miks sitä sanotaan kalaksi ja miks se on hauki ja miks pitää sanoa noin. Että ne niikun asettaa kyseenalaiseksi sen tekstin, mistä puhutaan. Ja mä luulen, että ne saa tekstistä tavallaan niinku enemmän irti sillä tavalla, ne lukee avoimemmin silmin sitä. Että ne ei lue pelkästään sitä, että mitä luetaan tai mitä kirjassa lukee, ilman pureskelua. Se suhtautuminen on ilmeisesti jollain tavalla tullut kriittisemmäksi. (Tuuli)

Vaikka opettajien havaitsemat vaikutukset liittyivät etupäässä keskustelutaitoihin, tutkivan yhteisön muodostumisessa oli vielä tavoittelemista. Opettajat arvioivat oppilaiden tutkimustaitoja, päättely- ja käsitteellisiä taitoja sekä vuorovaikutusta arviointilomakkeilla. Liitteessä 8 näkyy opettajien arviot oppilaiden toiminnasta. Arvioinnissa syntyi luonnostaankin hajontaa luokkien erilaisuudesta ja opettajien erilai-

suudesta johtuen. Olemme olleet kuitenkin kaikkien opettajien pitämällä tunneilla seuraamassa ja tuomme myös omat näkemyksemme esiin. Haastattelutilanteessa, jolloin opettajat täyttivät arviointilomakkeen toiseen kertaan, havaitsimme opettajien käsitteiden ymmärtämisessä erilaisuutta lomakkeen suhteen. Moni opettaja halusi tarkennusta käsitteissä (esim. Mitä hedelmälliset kysymykset ovat?) ja kertoi ajatelleensa eri tavalla ensimmäisellä täyttökerralla. Tämän vuoksi keskityimme ainoastaan jälkimmäiseen arviointiin, emmekä vertaa sitä ensimmäiseen.

Oppilaille näyttää eniten tuottavan vaikeuksia omien käsitysten korjaaminen, selkeyttävien esimerkkien antaminen, toistensa auttaminen sekä erimielisyyksien tutkiminen. Nämä vaikeudet liittyvät toisiinsa ja heijastavat lasten vahvaa pitäytymistä omissa näkemyksissään.

Esimerkkien antaminen voi olla vaikeaa, koska asia on itselle selvä. Sitä on vaikea selittää ja esimerkein täsmentää toisille saadakseen heidätkin ymmärtämään mitä tarkoittaa. Voi olla myös niin, että oppilaat eivät huomaa antaa esimerkkejä, vaikka siihen kykenisivätkin. Tämä tapahtuu juuri siitä syystä, että oma asia on itselle niin tuttu, ettei oppilas ymmärrä esimerkein selkeyttää asiaa muillekin. Joissakin tutkimusluokissa opettaja erikseen pyysi oppilaita antamaan esimerkkejä.

Toisten auttaminen oli oppilaille melko harvinaista. Heillä on omat ajatuksensa ja monelle on vaikeaa päästä selville toisen ajatuksista, jollei tämä itse pysty tuomaan niitä selvästi esiin. Oppilaat kyllä kuuntelivat toisiaan, mutta auttamista ei juurikaan esiintynyt. Ajatuksiaan esittävät usein sellaiset oppilaat, jotka uskaltavat ja osaavat ilmaista niitä.

Erimielisyyksien tutkiminen oli vähäistä, koska monilla oli vahva oma kanta asioihin ja ristiriitatilanteet ohitettiin. Luokkatilanteita seurattessamme luokka jakaantui välillä erimielisyyksissä tyttöjen ja poikien kesken. Molemmat puolet pitivät yleensä oman kantansa asiaan. Pidemmällä tähtäimellä erimielisyyksien tutkiminen olisikin erityisen tärkeää rakentavan ja syvällisen keskustelun aikaansaamiseksi. Olisi tärkeää irrottautua siitä, kuka mielipiteet sanoo, ja keskittyä sen sijaan mielipiteiden ja ajatusten laatuun.

Opettaja on avainasemassa näidenkin taitoalueiden harjaannuttamisessa. Hän voi ruveta kiinnittämään oppilaiden huomiota juuri esimerkkien antamiseen, rakentavaan keskusteluun, oman kannan miettimiseen ja toisten auttamiseen tarvittaessa.

Nämä ovat aikuisillekin vaativia taitoja vuorovaikutustilanteissa ja ne eivät kehity itsestään.

Opettajat eivät olleet havainneet filosofialla olleen suoranaisia kielteisiä vaikutuksia. Rauha ja Irma mainitsivat kuitenkin joillakin oppilailla alussa esiintyneen viisastelua ja asioiden jatkuvaa kyseenalaistamista, jota ei kuitenkaan koettu välttämättä huonoksi asiaksi. Lasse kertoi pohtineensa ohjelman vaikutuksia sellaisiin oppilaisiin, joita Kimin ja Jonnan tarina ei kiinnostanut, että olisiko se heistä vain ajanhukkaa.

Filosofian vaikutuksia kysyttäessä monet opettajat nostivat esiin lyhyen aikavälin, jona filosofiaa oli toistaiseksi pidetty. He kokivat mahdottomaksi erottaa, mikä oppilaiden muutoksista johtui filosofiasta, mikä jostakin muusta, esimerkiksi murrosiästä. Rauha kuvasi havaintojaan ohjelman vaikutuksista seuraavasti:

Kysymys: Onko filosofialla ollut muita vaikutuksia?

No, näin lyhyellä ajalla mä en osaa kyllä vielä tuohon sanoa, että en ole huomannut mitään sellaista. Tosiaan, tää puoli vuotta, se on aika lyhyt aika sitten. Jossain määrin mun mielestäni se on sitten heijastunut muillakin tunneilla, että tulee näitä tällaisia, tän tyyppisiä keskusteluja saattaa syntyä sitten muidenkin aineiden tunnilla. Että kyllä se siihen on jonkin verran vaikuttanut.. niin, en tiedä onko se sitten tän filosofian ansiota vai ihan tän yleisen kasvamisen ja kehittymisen ansiota. Mutta kyllä ne omia mielipiteitään sitten esittää joskus muullonkin. (Rauha)

Suurin osa opettajista ei ollut havainnut tai ei osannut sanoa, näkyivätkö filosofian vaikutukset muillakin oppitunneilla. Suvi ei voinut tehdä vertailuja muihin oppiaineisiin, koska hänellä ei ollut omaa luokkaa. Lasse koki, että hänen luokkassaan asioita oli ruvettu perustelemaan muillakin oppitunneilla. Myös Tuuli ja Rauha olivat huomanneet filosofian siirtovaikutuksen. Heidän näkemyksensä kuvastuu kahdesta edellä olevasta siteerauksesta.

Millaiset oppilaat ohjelmasta hyötyvät eniten? Mitään selvää ryhmää ei löytynyt, vaan opettajat mainitsivat eri oppilasryhmiä, joihin ohjelmalla oli ollut tai voisi olla vaikutusta.

No, varmaan se on ainakin yks konsti just niille, jotka on niitä kehittyneitä ja joilla on kapasiteettia, että ne sais niinku enemmän jotakin. Että tavallaan niinku että se antas mun mielestä tätä kautta, lahjakkaat sais kans niinku

enemmän ja toisaalta taas se ehkä on niinku heikoimmillekin semmoinen tietynlainen tie selvittää asioita, kun saa ihmetellä ja saa kysyä. Et siinä mielessä tai siinä on musta hirveän paljon positiivisia asioita. (Paula)

Irma kertoi samasta asiasta näin:

Minun mielestä tästä hyötty nyt kaikki. Mä en osaa sanoa, ketkä hyötöyis eniten, ehkä arat hyötöy tämmöisestä asioitten käsittelystä eniten. Ja sitten toinen hyötöjäreymä ovat kyllä nämä, jotka saavat sanallisista teoistaan arvostusta, vaikka ne vastaiskin tunnilla asioihin päin mäntyä. Niin tässä saavat niinku arvostusta -niin se on toinen, tässä mielessä hyötöjäreymä. Ja en mä nyt sitten osaa sanoa sitä, mun mielestä on selvä kolmas ryhmä, jotka ovat tämmöisiä aika hyviä kouluhommissa ja ne haluaa sitten kantaa semmoista luokan vastuuta, ruma sanoa, että olla luokan kärkihahmoja, mutta juuri sitä, että eivät halua panna kynttiläänsä vakan alle. Niin kyllä se on ihan kiva, että ne tässäkin saa tämmöisen, ihan näkee muutamasta, että on tyytyväinen kun hän osaa tuoda tähänkin keskusteluun ajatuksensa. (Irma)

Kysymys: Miksi nämä arat oppilaat hyötöyvät?

Ne joutuvat olemaan esillä ja siinä joutuvat tai saavat huomata, että ei niiden kannattais pitää ajatuksiaan omina. (Irma)

Irma, Keijo ja Matti arvelivat kaikkien hyötöyvän ohjelmasta. Tuulin mielestä erityisesti murrosiässä olevat oppilaat hyötöyivät ohjelmasta eniten, koska he tavallaan pysähtyivät miettimään asioita ja uskalsivat kertoa tuntemuksiaan. Matti koki murrosiän toisaalta vaikeuttavana tekijänä keskustelutilanteessa. Rauha uskoi arkojen, hiljaisten, lauman mukana menevien oppilaiden hyötöyvän filosofiasta eniten, koska he saavat muilta mallin osallistumisesta. Toisaalta Suvi näki ohjelman keinona saada ”villit poikalapset” kiinnostumaan koulunkäynnistä:

Mä olisin kyllä nyt sitä mieltä, että ne olis ne poikalapset, jotka tekee aina kaikenlaista, jotka ei oikeesti oo muuten kiinnostunu. Niin ne on heti tästä kiinnostunu, kun heille annetaan tila tuoda esiin sillä tavalla rajoittamatta, että kun ajatellaan, että tavallisessa tunnissa, ajatellaan vaikka matematiikan tuntia, niin se tilanne on toinen, että sillonhan ei voi rönsyillä ihan niin hirveästi, niin tässä niinku annetaan se tila, että mitä heidän ajatuksissaan liikkuu. Niin ne on minusta ollu kaikista aktiivisempia tässä keskustelussa. (---) Ja se että poikia ei oo koulu kiinnostanu. Onko tässä nyt sitte tavallaan se, että jos käyttäs näitä menetelmiä vaan, se siirtys opetukseen muutenkin? Niin se on nyt kysymysmerkki hyvin suurelta osin. (Suvi)

Useimpien opettajien mielestä tässä vaiheessa oli vielä vaikeaa sanoa, oliko oppilaiden ajattelussa tapahtunut kehitystä. Vain Tuuli sanoi varmasti havainneensa oppilaiden ajattelutaidoissa muutoksia ja kertoi sen näkyvän kriittisyytenä. Paula puolestaan kuvasi asiaa seuraavasti:

Kysymys: Oletko huomannut, että ajattelutaidoissa olisi tapahtunut muutosta?

Ei, mutta uskoisin, että tapahtuisi. (Paula)

Kysymys: Mistä tällainen vankka usko?

Niin tai tuntuma. Tuntuma varmaan just siitä, että kun niillä on lupa kysyä ja lupa miettiä, niin osa kokee sen varmaan niinku helpottavana asiana ja musta se näkyy lapsissa, ehkä kenties jo nyt. Että voi olla niinku montaa mieltä, että ei ole olemassakaan välttämättä yhtä oikeeta vastausta. Ja musta varmaan joidenkin kohdalla se on semmoista, helpottaa ahdistusta, tai jotakin. (Paula)

Ajattelun kehityksen havaitseminen onkin vaikeaa, ja opettajat pohtivatkin sitä, miten kehitys on havaittavissa. Mm. Matti mietti, missä ajattelun kehitys näkyisi ja hän arveli sen ehkä näkyvän äidinkielen kyvyssä ilmaista itseään.

7.4 Päätelytaitojen kehittyminen

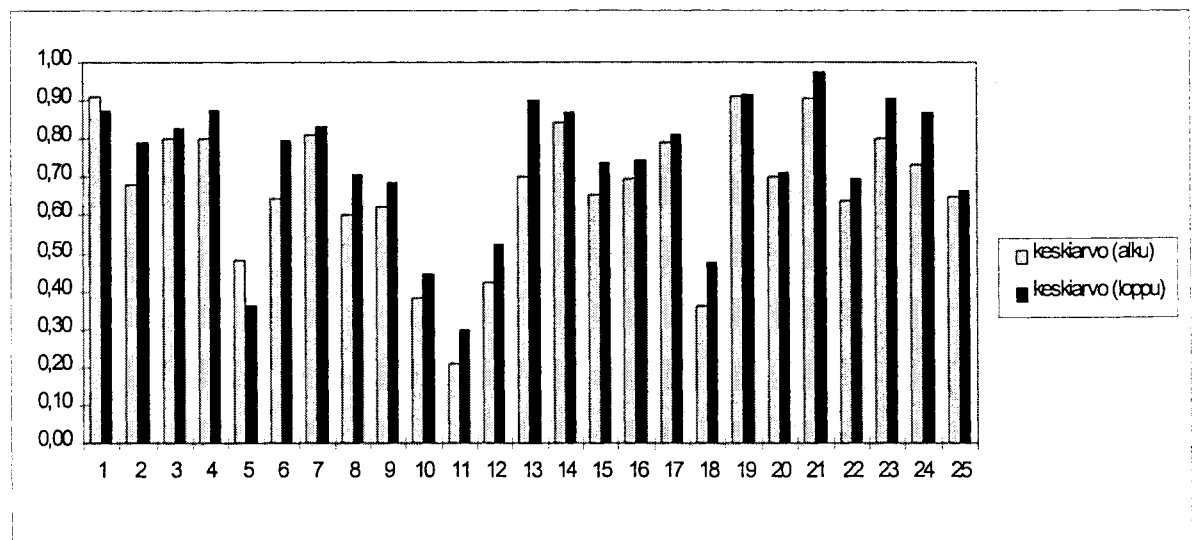
Tutkimuksen sivuongelmana tarkasteltiin sitä, tapahtuuko oppilaiden päätelytaidoissa muutosta lyhyellä aikavälillä. Haastatteluista kuvastui opettajien vaikeus arvioida ajattelutaitojen kehittymistä sen moniulotteisuuden vuoksi. Kysymystä pyrittiin siksi selvittämään kvantitatiivisin menetelmin.

Päätelytaitojen testi (Liite 6) tehtiin Keljonkankaan ja Lohikosken koulujen 5. - 6. luokkien oppilaille seitsemässä tutkimusluokassa ja lisäksi yhdessä vertailuluokassa. Tarkoitamme tutkimusluokilla niitä seitsemää luokkaa, joissa käytettiin Filosofialapsille -ohjelmaa ja joissa olimme havainnoimassa tunteja ja haastattelemassa opettajia. Vertailuluokassa tehtiin ainoastaan alku- ja loppumittaus, eikä siellä pidetty filosofiaa lainkaan. Vertailuluokan opettaja osallistui tosin opettajankoulutukseen, mikä on saattanut vaikuttaa hänen tapaansa opettaa.

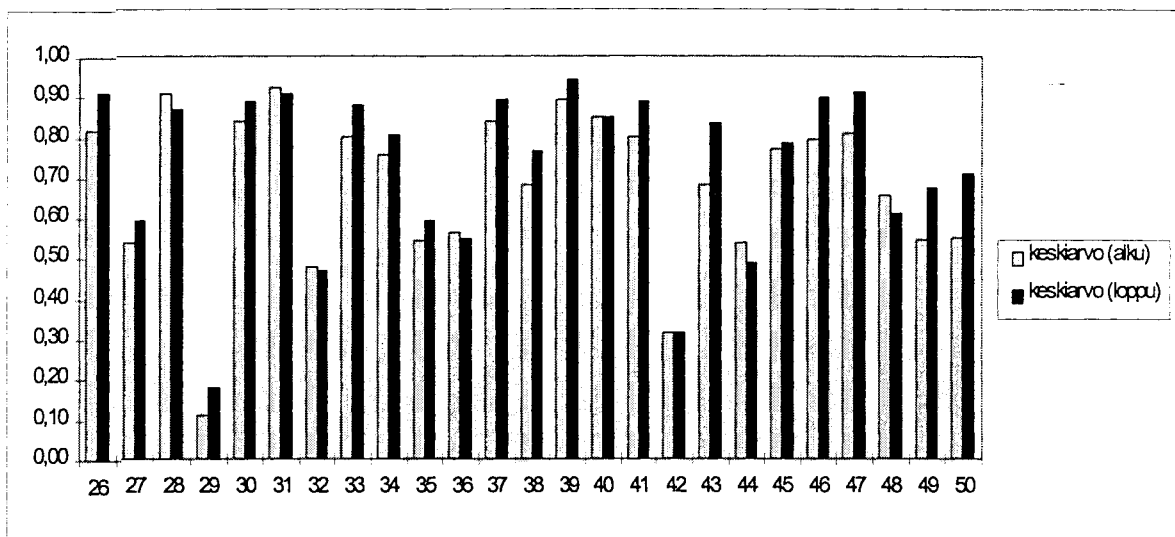
Päätelytaidon testissä tapahtui sekä jokaisessa tutkimusluokassa että kontrolliluokassa pientä kasvua tulosten keskiarvoissa. Tutkimusluokkien ja vertailuluokan välillä ei kuitenkaan ilmennyt eroa: tutkimusluokkien väliset keskiarvojen kasvut vaihtelivat 1.3 pisteestä 4.2 pisteeseen kun taas vertailuryhmän tulosten kasvu oli 2.1 pistettä. Näin ollen ajattelutaidoissa ei voida katsoa tapahtuneen muutosta filosofian ansiosta lyhyellä aikavälillä. Tulosten lievään kasvuun on voinut vaikuttaa testin tuttuus tai toisaalta oppilaiden kypsyminen. Toisaalta päätelytaidon testin sopivuus lyhyellä aikavälillä voidaan kyseenalaistaa. Tutkimus sijoittui opetuksen aloitusvaiheeseen, jolloin filosofiassa näytti olevan taipumus ajattelun laajentamiseen ja uuden asian omaksumiseen, eikä yksittäisten ajattelutaitojen kehittämiseen. Tutkimusluokkien opettajat eivät olleet tietoisia päätelytaidon testin luonteesta.

Jokaisessa luokassa on heterogeeninen oppilasaines, oma opettajapersoonansa ja sosiaalinen kulttuurinsa, joka vaikuttaa luonnollisesti niin lähtötasoon kuin luokan toimintaankin. Tämän vuoksi käsittelemme päätelytaidon testiä kokonaisvaltaisesti koko tutkimusjoukon kannalta, emmekä erottele tuloksia luokittain.

Kuviossa 4 on esiteltyä kaikkien tutkimusluokkien oppilaiden alku- ja jälkimittauksen tulosten keskiarvot kysymyksittäin. Lukijalle havainnollistuu siitä eri kysymysten vaikeustaso. Vertailtaessa alku- ja loppumittauksen tuloksia, voidaan huomata parannusta tapahtuneen 40:ssä kohdassa 50:stä.



KUVIO 4. Tutkimusluokkien alku- ja loppumittausten keskiarvot (jatkuu)



KUVIO 4. Tutkimusluokkien alku- ja loppumittausten keskiarvot

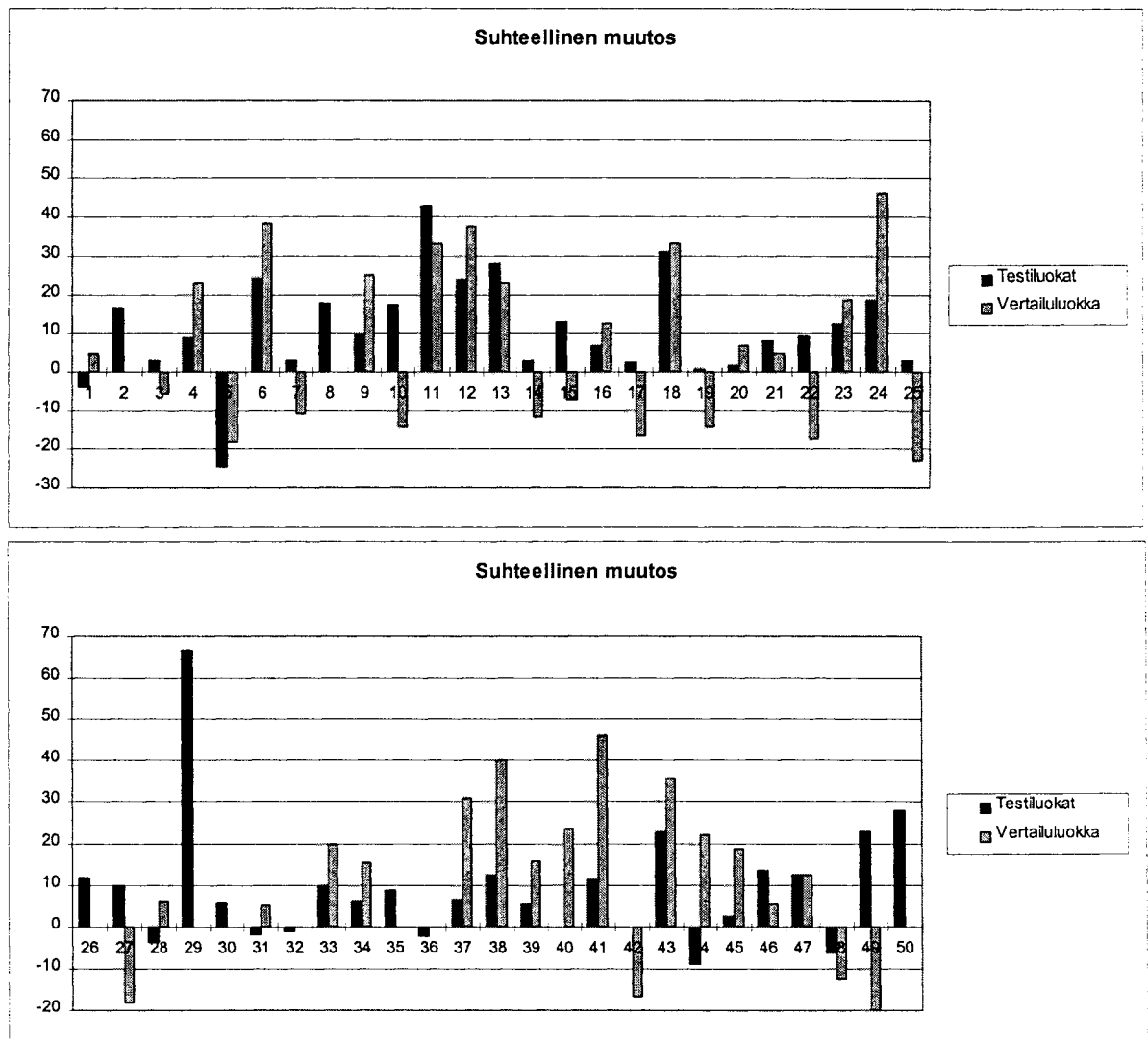
Käsitlemme testiä tarkemmin suhteellisen eli prosentuaalisen muutoksen kannalta, joka näkyy kuviossa 5. Kysymykset ovat vaikeustasoltaan erilaisia, joten tulosten muutosten käsitteleminen suhteellisesti asettaa kysymykset tasa-arvoisempaan asemaan.

Suhteellista kasvua on tutkimusluokissa tapahtunut eniten testikysymyksissä 11, 18 ja 29. Tulos oli laskenut suhteellisesti huomattavan paljon kohdassa 5, joka mittaa hätiköityä päättelystä. Myös vertailuluokalla tapahtui suhteellista laskua kyseisen tehtävän kohdalla. Tämä voi kertoa osaltaan siitä, että tehtäessä samaa testiä toiseen kertaan oppilaat eivät vaivaudu paneutumaan siihen enää samalla lailla kuin ensimmäisellä kerralla. Kyseinen tehtävä on altis hätiköidylle päättelemiselle. Mikään muu kysymys ei mitannut kyseistä ajattelun osa-aluetta, joten ei ole mahdollisuutta vertailuun. Yhtä selvää laskua ei ollut muiden kysymysten kohdalla. Jälkimmäisellä kerralla testi tehtiin ilman taukoa ja voi olla, että jotkut kokivat sen rasittavammaksi. Ajankäyttö vaikuttaa luonnollisesti kaikkiin testikysymyksiin.

Eniten suhteellista nousua on tutkimusluokissa tapahtunut kohdassa 29. Tämä tehtävä liittyy kategoriseen syllogistiseen järkeilyyn. Tässä kysymyksessä vertailuluokassa ei ole tapahtunut mitään muutosta. Tehtävä 29 osoittautuikin testin hankalimmaksi kohdaksi. Siinä on osattava päätellä kahden annetun ehdon perusteella. Tehtävissä 32 ja 36, jotka mittaavat samaa osa-aluetta, on tutkimusluokissa tapahtunut pientä laskua ja vertailuluokassa tulokset ovat pysyneet täysin samana.

Toiseksi eniten suhteellista nousua on tutkimusluokilla tehtävissä 11, joka liittyy ajattelutaidoissa mukaanlukemiseen ja poissulkemiseen. Myös vertailuluokalla on parannusta tässä tehtävässä. Tehtävät 3, 6 ja 7 mittaavat samaa asiaa. Tutkimusluokissa on kaikissa näissä tapahtunut jonkin verran suhteellista kasvua, mutta vastaavasti vertailuluokalla on tapahtunut kasvua vain tehtävissä 6.

Kolmanneksi eniten nousua on tutkimusluokilla tehtävissä 18. Tämä mittaa perustana olevien olettamusten keksimistä. Vertailuluokalla on kyseisessä tehtävässä hieman enemmän kasvua kuin tutkimusluokilla. Tutkimusluokilla on vastaavasti kasvua myös tehtävissä 9 ja 10, jotka mittaavat samaa asiaa. Näistä vertailuluokalla on nousua vain tehtävissä 9.



KUVIO 5. Tulosten suhteellinen muutos päättelytaidon testissä

Tulosten perusteella ei tutkimusluokkien ja vertailuluokan välillä voida tehdä eroa testin tulosten suhteen. Joissakin kohdissa toisen joukon parannus on ollut suurempaa ja joissakin toisen. Tehtävien suhteellinen kasvu ei ole yhteydessä johonkin tiettyyn ajattelutaidon osa-alueeseen. Arviointi on ongelmallista siitäkin syystä, että ajattelutaidon osa-alueita mitataan välillä yhdellä, joskus taas neljällä kysymyksellä. Sen sijaan suhteellista kasvua näyttää tapahtuneen tutkimusluokissa eniten niissä kohdissa, jotka olivat alkumittauksessa testin vaikeimpia (29, 11, 18). Vertailuluokalla on suhteellista laskua kuitenkin useammassa tehtävässä kuin tutkimusluokilla ja laskut ovat myös suurempia. Tutkimusluokilla on sen sijaan suhteellista kasvua useammassa kohdassa.

Tutkimuksen pääpaino on opettajien kokemuksissa ohjelmasta, joten jätämme testin yksityiskohtaisemman tulkinnan lukijalle. Tutkimusluokkia ja vertailuluokkaa vertailtaessa on muistettava, että vertailuluokan oppilasmäärä oli huomattavasti tutkimusjoukkoa pienempi. Tämäkin seikka saattaa aiheuttaa satunnaisuutta tuloksissa. Testin perusteella voidaan päätellä, ettei filosofialla ole lyhyellä aikavälillä vaikutusta päättelytaitojen kehittymiseen. Lievään päättelytaidon testissä tapahtuneeseen kasvuun on saattanut vaikuttaa opetus tai oppilaiden kypsyminen.

7.5 Opettajien kokemuksia koulutuksesta

Tällä teemalla pyrittiin selvittämään opettajien mielipiteitä ohjelmaan liittyvästä koulutuksesta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat opettajankoulutuksen tärkeäksi. Keijo, joka ei alusta asti osallistunut koulutukseen, koki, että olisi kaivannut enemmän neuvoja. Hän kertoi kuitenkin saaneensa apua muilta opettajilta.

Kaikki opettajat pitivät hyvinä käytännön harjoituksia filosofian tunneista ja lähes kaikki opettajat olisivatkin halunneet koulutuksen lähtevän liikkeelle enemmän juuri niistä kuin teoriasta. Opettajien puheista oli havaittavissa pientä epävarmuutta ohjelmaa aloitettaessa, koska heiltä puuttui käytännön kokemus ja toimintamallit. Opettajat pitivät kuitenkin myös tärkeänä saada tietoa ohjelman taustasta kokonaiskuvan saamiseksi.

Ehkä tämä olis vielä pitäny lähtee paljon konkreettisemmasta, että pikkusen liian paljon siellä alussa sitä historiaa, lähti kai vähän liian kaukaa. Tai sitte ottaa sillä tavalla sitä koulutusta, viimeks vähän jo oli siihen suuntaan, että ottaa semmosia esimerkkejä, niin niitten avulla sitte aivan toisenlaista. Sitte rohkastuu niinku ite kokeilemaan ja se lähtis sitte siitä. Mä oisin sitä mieltä siihen koulutukseen, että semmosta aika konkreettista. Ihan vaikka tämän kirjan (opettajan opas) pohjalta ja sitten tämä kaveri, joka on vetäny näitä pitempään, niin millä tavalla hän veti sitä, niin se on se. (Matti)

Se muutama tunti, mitä me tuolla istuttiin, niin eihän se nyt voi kovin kattavaa pätevyyttä antaa tän filosofian tiimoilta. Mutta se, että kuka sen pätevyuden ylipäätään määrittelee. Mä uskosin, että monet asiat siinä on kiinni myöskin omasta aktiivisuudesta ja siitä omasta ajattelusta. Eliikkä ku tavallaan pääsee vähän sit tähän asiaan sisälle ja minkä tää koulutus sitte antoiki kyllä, että ei sen puoleen, niin sitte se antaa ehkä aineksia sille itselle, sille opelle, joka sitä työtä yrittää sitten kehittää. Toisaalta taas toki kyllä se ihan toivottavaa olis, että ne jotka sitä asiaa on tehny pitemmälle, esimerkiksi tää Hannu Juuso Oulusta, niin kertois niitä omia kokemuksia, koska tää nyt on kuitenkin aikalailla alkupuolella ja sillai, että monet hakee sitä tietä, että mitä tämä on. Eihän sitä varmaan koskaan liikaa sitä tietoo siitä sais. (--) Pitäähän meillä olla jonkinlainen teoreettinen ajatus siitä asiasta, kokonaisuudesta ylipäätään. Toisaalta taas pitää olla jonkinäköstä käsitystä siitä, että miten sitä käytännössä tehdään. Kai ne myöskin lyö kättä toisilleen. (Lasse)

Koulutuksen saamista pidettiin hyvänä sellaiselta asiantuntevalta henkilöltä, jolla itsellään oli myös kokemuksia filosofian pitämisestä ala-asteella. Käytännön kokemusten kautta monelle opettajalle oli herännyt kysymyksiä, ja he kokivat tarvetta saada keskustella niistä. Heidän mielestään koulutusta oli ollut toistaiseksi liian vähän. Toisaalta eräs opettaja nosti rajallisen aikataulunkin esille.

Kysymys: *Onko mielestäsi ollut tarpeeksi tätä koulutusta?*

No, siinä mielessä on, että se vie hirvittävän paljon aikaa. Ei tahdo riittää ylimääräistä aikaa koulun ulkopuolella niin pitkiin jaksoihin. Mutta joku tämmönen koulun jälkeinen iltapäivä, ja vielä jos sen sais niinku pikkusen varhemmin aloittaa, ettei sitä tartte tuonne yömyöhään istua, niin se olis vielä tässä kevätpuolellakin ihan kyllä tervetullutta. Mutta ei erillisiä koulutuspäiviä, ei. (Irma)

Nimenomaan just viime kerralla kun se Hannu Juuso oli täällä, niin että se piti ite tunteja ja sai olla seuraamassa hänen tunteja ja tuota sitten niitä keskusteluja sen jälkeen täällä näin (opettajanhuoneessa). Ja se, että sitä tulee niinkun jatkuvasti sitä koulutusta niin se on minusta erittäin tärkeä asia. Pyritään ainakin siihen, että saatais ainakin kerran lukukauden aikana, että olis tällanen parin päivän koulutus. Sillon olis tullu jo kysymyksiä taas niille

opettajille ja tavallaan niinku sen saman ongelman kanssa pääsis heti työskentelemään. (Suvi)

Rehtori koki ongelmalliseksi koulutuksen järjestämisessä resurssien puutteellisuuden yhteiskuntamme huonossa taloudellisessa tilanteessa. Rahoitusta tarvitaan opettajan koulutukseen, materiaaleihin ja pienten oppilasryhmien muodostamiseen. Nämä ovat lähes välttämättömiä ohjelman onnistumiselle. Johnsonin (1984) mukaan Filosofiaa lapsille -ohjelman keskeiset ongelmat liittyvätkin lähinnä juuri rahoitukseen. Opettajan koulutuksen on katsottu olevan lähes välttämätöntä Filosofiaa lapsille -ohjelmaa käytettäessä, mutta toisaalta se on harvoin riittävää menestyksekkääseen toteuttamiseen. Niitä opettajia, jotka ovat säilyttäneet ihmettelemisen taidon maailmasta, koulutus auttaa muuttamaan luokat tutkiviksi yhteisöiksi. Koulutus on turhaa opettajille, jotka eivät hyväksy ohjelman arvoja ja periaatteita. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja on innostunut asiasta ja haluaa toteuttaa sitä.

Haastattelun lopuksi pyysimme opettajia antamaan neuvoja filosofian opettamisen aloittamista harkitseville opettajille. Kaikki haastateltavat suosittelivat filosofoinnin kokeilemista ala-asteella. Tuuli, Rauha ja Matti painottivat huolellista perehtymistä ohjelmaan ja sen materiaaleihin ennen opetuksen aloittamista. Rauha, Suvi, Paula ja Tuuli muistuttivat myös alkuvaikeuksista, joita ei kannata säikähtää.

***Kysymys:** Mitä sanoisit opettajalle, joka miettii, että lähtisikö mukaan tällaiseen kokeiluun?*

Ilman muuta mukaan vaan, että kokeilu on antoisa ja varmasti siitä on hyötyä muidenkin aineiden opiskelulle. (Rauha)

***Kysymys:** Antaisitko pari neuvoa tällaiselle filosofian opettajalle.*

No, tietysti etukäteen kannattaa perehtyä, ja jos on mahdollisuutta saada tätä opettajankoulutusta, sitä mahdollisimman paljon etukäteen, että ei vaan syöksy suinpäin siihen. Alan kirjallisuutta, ja tietysti olis ihanaa, että jos olis mahdollisuus kuunnella tällaisia filosofian tunteja, vähän käytännössä nähdä, miten se toimii. Mutta ei siinä muuta kuin seikkailumieltä sen lisäksi. (Rauha)

Suvi kertoi samasta aiheesta seuraavasti:

Vois sanoa, että kyllä sen ihan hyvin voi aloittaa, koska siihen tarvitaan vaan ikiomaa tämmöstä maalaisjärkeä hirmu paljon, että mitä tässä voi tehdä. Ja se, että ei siihen tarvita tämmösiä teorioita. Tietysti siihen tulee kiinnostus, niin lukee tämmöstä teoreettista juttuakin. Vois sanoa, että sekin on samantilaista kuin moni muukin uus asia, että ei kannata ihan pienestä aina rukkasia tiskiin heittää, että löytyy niinkun uuskin tie edetä. Tietää, että virheitä tulee ja taas niistä voi oppia ja niin edelleen. (Suvi)

Sekä Keijo että Matti huomauttivat, että on koulussa toki filosofoitu ennen tätä ohjelmaakin. Se ei kuitenkaan ole ollut niin tietoista ja systemaattista kuin nyt. Lisäksi Matti nosti esille opettajien motivoituneisuuden ja muuttumishalukkuuden tärkeyden. Irma antoi neuvon, että kuuntelemalla ja katselemalla oppii tuntemaan luokkaa myös aivan toiselta kantilta.

8 KYSYEN JA POHTIEN MAAILMALLE

Leikki-ikäinen lapsi havainnoi luonnostaan ympäristöä tutkimalla ja kyselemällä. Hänellä on lupa olla epäröivä tutkimusmatkailija eikä hänen tarvitse pelätä uusia haasteita ja kompastelemista. Koulussakin pitäisi olla tällainen turvallinen maaperä, jossa lapset uskaltavat aktiivisesti ihmetellä ja tarkastella erilaisia ilmiöitä. Filosofian luonteeseen kuuluu juuri tällainen pohdiskelu, johon lapsetkin kykenevät.

Eräs filosofian anneista tässä tutkimuksessa oli, että opettajat tulivat tietoisiksi ajattelutaitojen kehittämistä ja käyttivät filosofointia opetusmenetelmänä varsinaisen filosofian tunnin lisäksi muillakin oppitunneilla. Filosofian ei koettu vievän aikaa muulta opetukselta. Opetussuunnitelmassakin mainittu ajattelutaitojen kehittäminen on usein vaarassa jäädä unohduksiin oppisisältöjä painotettaessa. Filosofialla oppiaineena varataan aikaa juuri ajattelemiseen ja asioiden pohtimiseen ilman, että asioita pidetään itsestäänselvyytenä.

Kaikki opettajat käyttivät filosofian opetuksessa Filosofiaa lapsille -ohjelmaan liittyviä novelleja keskustelun virittäjänä ja lisäksi osa opettajista etsi vaihtoehtoisia toteutustapoja. Ohjelman toteuttamiseen näytti vaikuttavan mm. opettajan motivoituneisuus ja perehtyneisyys filosofiaa kohtaan. Tällöin myöskin itsensä likoon paneminen ohjelman kehittämiseksi ja soveltaminen muille tunneille oli yleisempää. Osa opettajista koki ohjelman käytön vaikeaksi, koska ei tiennyt siitä vielä tarpeeksi.

Ohjelman tuloksellinen toteuttaminen asettaakin opettajalle suuria vaatimuksia: perehtyneisyyttä ohjelmaan, herkkyyttä kontekstille, mukautumiskykyä, taitoa ohjata hienovaraisista keskustelutilannetta ja oman persoonan käyttämistä työvälineenä. Opettajan roolissa koettiin yleensä vaikeaksi ohjaajana toimiminen. Opettajan koulutus onkin lähes välttämätöntä ohjelman sisälle pääsemiseksi.

Useimpien opettajien mielestä ohjelman aloittaminen oli ollut harjoittelua ja uuteen totuttelua, eikä tuloksia niinkään vielä odotettu. Filosofiaa lapsille -ohjelman vaikutukset liittyivät lähinnä oppilaiden keskustelutaitoihin. Keskustelu on ohjelmassa lähtökohta ja väline ajattelun kehittämiseksi. Niinpä keskustelutaitojen kehittymi-

nen avaa väylän ajattelun kehittämiseksi. Brunerin (1985) käsitykset ympäristön merkityksestä kognitiivisten prosessien kehittämisessä tukevat tutkivan yhteisön toimintaa. Hän huomauttaa, että mikäli ihmisiltä odotetaan ajatusten tutkiskelua ja järjen käyttöä, he myös toimivat odotusten mukaisesti ajatellen ja harkiten. Yhdessä toimiminen laajentaa mahdollisuuksia kasvuun, kun ryhmässä pohditaan sellaisia asioita, joita ei ehkä yksin tulisi ajatelleeksi. Oppilaat aktivoidaan ajattelun laajentamiseen.

Arvioitaessa keskustelutaitoja kriittisesti tutkivan yhteisön kannalta mikään luokka ei ollut kuitenkaan vielä valmis toimiva ryhmä. Toisaalta on muistettava, että keskustelu on dynaaminen prosessi, joka ei ehkä koskaan tulekaan valmiiksi. Hyvään keskustelukulttuuriin on kuitenkin pyrittävä. Lapsia tulisi rohkaista keskustelemaan ja ilmaisemaan ajatuksiaan, mutta toisaalta myös kuuntelemaan kriittisesti ja huolellisesti niin omaa kuin toistenkin ajattelua.

Ohjelmalla ei ollut testitulosten perusteella vaikutusta oppilaiden päättelytaitoihin näin alkuvaiheessa. Kansainvälisten tutkimusten perusteella Filosofiaan lapsille -ohjelmalla on kuitenkin vaikutusta oppilaiden päättelytaitoihin pidemmällä aikavälillä. Ajattelutaitojen kehittyminen onkin pitkäkestoinen, jatkuva prosessi. Opettajat kokivat ajattelutaitojen arvioimisen vaikeaksi, eivätkä uskoneet muutamia poikkeuksia lukuunottamatta oppilaiden ajattelussa tapahtuneen vielä muutoksia.

Tämä tutkimus painottui opettajien näkökulmaan ohjelmasta eikä oppilaiden kokemuksiin kiinnitetty huomiota. Jatkossa voisikin tutkia oppilaiden mielipiteitä ohjelmasta sekä erityisesti hiljaisten oppilaiden asemaa ohjelmassa. Mitä ohjelmasta saa irti pelkästään kuuntelemalla? Kokeeko hiljainen oppilas painetta muun luokan taholta ilmaista mielipiteitään vai onko oppilaalla oikeus istua ja kuunnella?

Ohjelma painottuu kielelliseen ilmaisuun ja toiminta tapahtuu käsitteellisellä tasolla. Auttaako tällainen käsitteistä puhuminen kielellisesti heikkoja oppilaita ymmärtämään asioita paremmin vai onko keskustelun lähtötaso liian korkealla abstraktilla tasolla? Keskustelun rinnalla on hyvä käyttää konkreettisimpia menetelmiä, kuten piirtämistä tai esimerkiksi näyttelemistä.

Se, joka osaa kysyä ja kyseenalaistaa, pärjää alati muuttuvassa maailmassa. Filosofiaan lapsille -ohjelma on eräs mahdollisuus ajattelun ja kyseenalaistamisen harjoitteluun, mutta se ei suinkaan ole ainoa vaihtoehto. Tärkeää on ajattelun

kehittämisen tiedostaminen. Kysyjää pidetään yleensä tietämättömänä, mutta oikeastaan juuri hän tietää, joka osaa kysymisen taidon. Hän tietää, mitä kysyä ja saa lisäksi lukuisia vastauksia.

LÄHTEET:

- Aebli, H. 1990. Opetuksen perusmuodot. Suomentaja Unto Sinkkonen. Porvoo: WSOY.
- Beattie, J. & Baron, J. 1988. Confirmation and matching biases in hypothesis testing. *Quarterly journal of experimental psychology* 40A, 269 - 297.
- Beyer, B. K. 1988. Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational leadership* 45 (7), 26 - 30.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 2. painos. Boston (Mass.): Allyn and Bacon.
- Brant, R. 1988. On philosophy in the curriculum: a conversation with Matthew Lipman. *Educational Leadership* 46 (1), 34 - 37.
- Bruner, J. 1985. On teaching thinking: an afterthought. Teoksessa S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (toim.), 597 - 608.
- Chipman, S. F., Segal, J. W. & Glaser, R. (toim.) 1985. *Thinking and learning skills*. Volume 2: research and open questions. Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- DeBono, E. 1986. *CoRT Thinking*. Teacher's notes. Organization. 2. painos. New York: Pergamon.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Rynders, J. E. 1988. *Don't accept me as I am: helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum.
- Freese, H. L. 1992. *Lapset ovat filosofeja: ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille*. Suomentaja Eira Wiegand. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Haapasalo, L. 1994. *Oppiminen, tieto & ongelmanratkaisu*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hagaman, S. 1990. *The community of inquiry: an approach to collaborative learning*. *Studies in art education. A journal of issues and research* 31 (3), 149 - 157.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. *Teemahaastattelu*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Iisalo, T. 1987. *Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Johnson, T. 1984. *Philosophy for children: an approach to critical thinking*. Bloomington (Ind.): Phi Delta Kappa Educational Foundation. ED 242629.

- Juuso, H. 1994. Lapset, filosofia ja tutkiva yhteisö. Matthew Lipmanin haastattelu. *Kasvatus* 3, 287 - 293.
- Juuso, H. 1995. Ajattelu kasvatuksessa. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.), 48 - 69.
- Korpinen, E. 1992. Evaluaatio ja evaluaatiotutkimus: evaluaatiomallin kehittelyä opettajankoulutuksen arviointia varten. Teoksessa S. Ojanen (toim.), 25 - 33.
- Kotkavirta, J. (toim.) 1995. Filosofia koulunpenkillä: kirjoituksia oppiaineen didaktiikasta. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1992. Tutkiva ja muuttuva koulu: koulu työorganisaationa, koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Laine, T. 1995. Filosofiaa dialogina. Teoksessa J. Kotkavirta (toim.), 70 - 108.
- Lane, N. R. & Lane, S. A. 1986. Rationality, self-esteem and autonomy through collaborative enquiry. *Oxford Review of education* 12 (3), 263 - 275
- Lipman, M. 1984. Cultivation of reasoning. *Educational leadership* 42 (1), 51 - 56.
- Lipman, M. 1987. Ethical reasoning and the craft of moral practice. *Journal of moral education* 16 (2), 139 - 147.
- Lipman, M. 1988a. Critical thinking - what can it be? *Educational Leadership* 46 (1), 38 - 43.
- Lipman, M. 1988b. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. 1991a. Squaring Soviet theory with American practice. *Educational Leadership* 48 (8), 72 - 76.
- Lipman, M. 1991b. *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lipman, M. 1994. Do elementary school children need philosophy? *Kasvatus* 3, 281 - 286.
- Lipman, M. 1995. Kim & Jonna: ihmettelemme maailmaa. Kääntäneet ja toimittaneet Hannu Juuso, Auli Siitonen ja Markku Veteläinen. Helsinki: Painatuskeskus.
- Lipman, M. 1996. Elfie: pohdimme yhdessä. Opettajan opas. Suomentaneet ja toimittaneet Hannu Juuso, Auli Siitonen ja Markku Veteläinen. Helsinki: Edita.
- Lipman, M. & Sharp, A. M. 1994. *Growing up with philosophy*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lipman, M. & Sharp, A. M. 1996. Kim & Jonna: ihmettelemme maailmaa. Opettajan opas. Kääntäneet ja toimittaneet Hannu Juuso, Auli Siitonen ja Markku Veteläinen. Helsinki: Edita.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. 1980. Philosophy in the classroom. 2. painos. Philadelphia: Temple University Press.
- Luukkonen, J. 1983. Kasvatuksen tulevaisuus: professori Oiva K. Kyöstiön juhla- ja. Helsinki: Otava.
- Marzano, R. J. & Arredondo, D. E. 1986. Restructuring schools through the teaching of thinking skills. *Educational Leadership* 43 (8), 20 - 26.
- Mehtäläinen, J. 1992. Tiedollinen kasvatus ja sen kehittäminen: formaalinen tavoitteisto ja sen käyttö opetuksessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Morehouse, R. M. 1988. Filosofaa lapsille. Suomentaja Marja Marttinen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 19 (4), 253 - 263.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudemus.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 85.
- Ojanen, S. (toim.) 1992. Opettajankouluttajien evaluaatiokongressi 9.-10.12.1991 Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 43.
- Parlett, M. & Hamilton, D. 1976. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs. *Evaluation studies review annual* 1. Toimittanut G. V. Glass. Beverly Hills (Ca): Sage.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park, Ca: Sage.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Suomentaja Saara Palmgren. Porvoo: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Robinson, W. 1995. Why "Philosophy for children"? *Early child development and care* 107, 5 - 15.

- Saariluoma, P. 1990. Taitavan ajattelun psykologia. Helsinki: Otava.
- Sharp, A. M. 1995. Philosophy for children and the development of ethical values. *Early child development and care* 107, 45 - 55.
- Shipman, V. C. 1983. Evaluation replication of the philosophy for children program - final report. *Thinking, the journal of philosophy for children* 5 (1), 45 - 47.
- Simon, B. & J. (toim.) 1963. Educational psychology in the USSR. London: Routledge & Kegan Paul.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu A: 43. Turku: Painosalama Oy.
- Sternberg, R. J. 1984. How can we teach intelligence? *Educational leadership* 42 (1), 38 - 48.
- Syrjälä, L. 1983. Kvalitatiivinen evaluaatiotutkimus kasvatustieteellisenä tutkimusasetelmana. Teoksessa J. Luukkonen (toim.), 110 - 127.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Vygotsky, L. S. 1963. Learning and mental development at school age. Teoksessa B. & J. Simon (toim.), 21- 34.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Åhlberg, M. 1990. Kasvattajille sopivien tutkimusmenetelmien ja -instrumenttien teoreettiset perusteet, tutkiminen ja kehittäminen elinikäisen kasvatuksen ja oppimisen näkökulmasta: KST-projektin tutkimussuunnitelma. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 31.

Liite 1: Filosofiaa lapsille -ohjelmaan liittyvät novellit

SUOMENNETUT NOVELLIT:

Elfie: pohdimme yhdessä. 1995.

Kim & Jonna: ihmettelemme maailmaa. 1995.

Harri: päättelyn taitoja. 1994.

Liisa : eettisiä kysymyksiä. 1994.

MUUT NOVELLIT:

Pixie. 1981.

Suki. 1987.

Mark. 1980.

Elfieen, Kim & Jonnaan ja Harriin on olemassa suomennetut opettajan oppaat.

Elfie on tarkoitettu esikouluvaiheesta lasten ensimmäisiin kouluvuosiin. Kirjan tavoitteena on auttaa lasta kohtaamaan, tunnistamaan ja tutkimaan kokemuksiinsa liittyviä ongelmia. Tähän pyritään mm. kehittämällä lasten kykyä ihmetellä ja kyseenalaistaa arkipäivän itsestäänselvyksiä sekä käyttämänsä kielen näennäisesti ongelmattomia näkökulmia, kehittämällä heidän kykyään muotoilla kysymyksiä ja auttamalla heitä havaitsemaan, että erilaiset väitteet ja lauseet ovat tutkimuksen alku, eivätkä sen loppu, ja että jokainen väite voidaan ymmärtää yhtenä mahdollisena ja alustavana vastauksena monesti näkymättömään kysymykseen. (Lipman 1996, 7.)

Kim ja Jonna -kirja on tarkoitettu lähinnä 8-10 -vuotiaille lapsille. Vaikka tutkimusluokkiemme oppilaat ovat tätä ikäryhmää vanhempia, he ovat käyttäneet Kimiä ja Jonnaa, koska seuraavat kirjat olisivat olleet tasoltaan liian vaikeita ensimmäiseksi filosofian kirjaksi. Kirja sisältää paljon keskustelutilanteita, joissa päähenkilöt ihmettelevät mm. sellaisia asioita kuin todellisuus, perusteltu uskomus, pelko ja rohkeus, puhuminen ja tekeminen sekä totuus ja kauneus. Pohdinnan kautta opitaan johtopäätösten tekemistä, perusteiden esittämistä, suhteisiin perustuvaa päättelyä, hypoteettista päättelyä, käsitteenmuodostusta, esioletusten havaitsemista, kausaalista päättelyä, luokittelua, kuvailua, erittelyä, esimerkkien antamista, samankaltaisuuksien havaitsemista, osa - kokonaisuus ja väline - päämäärä suhteiden havaitsemista jne. (Lipman 1996,7.)

(jatkuu)

(jatkuu)

Myös Pixie-kirja on tarkoitettu 8-10 -vuotiaille. Siinä korostuu merkitysten tajuaminen ja luetun ymmärtäminen. Kirjassa on runsaasti johtopäätösten tekemiseen ja erilaisten suhteiden ymmärtämiseen liittyviä ongelmia. Näiden yhteydessä harjoitellaan mm. yleistyksiä, luokittelua, käsitteenmuodostusta, vertailua, esimerkkien ja vastaesimerkkien antamista, analogioiden käyttöä, ristiriitojen havaitsemista, määrittelyä, sääntöjen muotoilemista, argumentointia ja merkitysten erittelyä. (Lipman 1996, 7 - 8.)

Harri on sarjan vanhin ja keskeisin kirja. Se on tarkoitettu käytettäväksi alasteen loppuun ja yläasteelle. Tavoitteena on kehittää lasten kriittistä ja loogista ajattelua, jota he voivat soveltaa myös muissa oppiaineissa. Keskeisiksi nousevat mm. syllogismit, merkitys ja tekstin ymmärtäminen, yleistäminen ja luokittelu, käsitteenmuodostus, vertailu, vastaesimerkit, analogiat, ristiriidat, perustelemine ja virhepäätelmät. Vaikka opettaja käyttäisi mitä tahansa novellia opetuksessa, hänen olisi hyvä tutustua Harriin. Siinä keskitytään suoraan kaikelle filosofoinnille olennaisiin päättely-, käsitteenmuodostus-, tutkimus- ja kääntämistaitoihin. (Lipman 1996, 8, 16.)

Liisa-kirja on Harrin jatkoa ja painottuu etiikan tutkimiseen. Se soveltuu hyvin yläasteelle, jolloin nuorta askarruttavat moraaliset kysymykset. Keskeisiä teemoja ovat hyvä ja paha, oikea ja väärä. Asioiden käsittelyssä tulevat esiin mm. yhdenmukaisuus, periaatteet, seuraukset, hyvät syyt, syy - seuraus erittely, yleistäminen, ymmärtäväisyys, kontekstuaalisten olosuhteiden huomioiminen ja syllogistinen päättely. (Lipman 1996, 8.)

Suvi-kirjassa (alkuperäinen nimi Suki) kirjoittaminen tuodaan toiseksi tavaksi, päättelyn kanssa, ilmaista ajattelua. Se on tarkoitettu yläasteelle ja lukioon. Kirjoittamista tutkitaan tarkastelemalla mm. merkitystä ja kokemusta, kirjoitustehtävien arvosteluperusteita, ajattelun ja kirjoittamisen eroa, taiteen ja käsityön eroa, kieltä, estetiikkaa ja erilaisia teorioita tiedosta. (Lipman 1996, 8.)

Mark-kirja on tarkoitettu lukioon ja siinä tutkitaan yhteiskuntafilosofian ja -politiikan teemoja. Muita asia-alueita ovat kysymykset laista ja rikoksesta, traditio, byrokratia sekä auktoriteetin, vastuullisuuden ja voiman ongelmat. Lisäksi pohditaan käsitteitä demokratia, vapaus ja oikeudenmukaisuus. (Lipman 1996, 8.)

Liite 2: Haastattelukysymykset

TEEMAHAASTATTELURUNKO:

- * luottamuksellisuus, äänitys
- * henkilötiedot (ikä, opettajavuodet)
- Miten tulit lähteneeksi mukaan filosofian kokeiluun?

FILOSOFIA OPPITUNTINA

- Pidätkö filosofiaa ennalta määrätyllä tunnilla?
- Pidätkö filosofiaa irrallisena vai sisältyykö se muihin oppiaineisiin?
- Käytäkö novelleja? Mitä pidät niistä?
- Mistä otat aikaa filosofialle?
- Onko filosofia merkitty opetussuunnitelmaan?
- Suunnitteletko tunteja etukäteen vai pidätkö niitä spontaanisti?
- Oletko tutustunut opettajan oppaaseen? Käytäkö sitä jollakin tavalla?
- Oletko löytänyt tietyn tyylin pitää filosofiaa?

OPETTAJAN ROOLI

- Miten olet kokenut oman roolisi filosofian tunnilla? Millainen se on?
- Onko rooli muuttunut filosofian pitämisen yhteydessä?
- Mitä olet opetuksessa kokenut helpoksi / vaikeaksi?
- Millaisia tavoitteita olet asettanut?

TUTKIVA YHTEISÖ: oppilaiden ajattelutaidot ja osallistuminen

- Onko filosofialla ollut vaikutusta oppilaisiin? Millaisia?
- Myönteiset / kielteiset vaikutukset?
- Näkyvätkö filosofian vaikutukset muillakin oppitunneilla?
- Oletko havainnut muutosta oppilaiden ajattelutaidoissa? Millaisia?
- Millaiset oppilaat ovat hyötäneet ohjelmasta? Miten?
- Millaista keskustelun taso on? Onko se muuttunut?
- Millaiset oppilaat osallistuvat? Millaiset oppilaat eivät osallistu keskusteluun?
- Onko filosofia muuttanut joidenkin oppilaiden roolia?
- Miten oppilaat ovat suhtautuneet filosofiaan?
- Kumman koet tärkeämmäksi, ajattelun vai keskustelutaitojen kehittämisen?

OPETTAJIEN KOULUTUS

- Millaista opettajien koulutus on mielestäsi ollut?
- Onko koulutusta ollut riittävästi?
- Onko koulutus ollut oikeanlaista? Mitä olisit halunnut koulutuksessa käsiteltävän?
- Onko koulutuksen ajoitus ollut sopiva?
- Mitä sanoisit opettajalle, joka miettii, aloittaisiko filosofian opettamisen?

Liite 3: Filosofian tunnin seurantalomake

FILOSOFIAN TUNNIN SEURANTALOMAKE

Pvm. _____

Koulu ja luokka _____

1. Esittävätkö oppilaat hedelmällisiä kysymyksiä?
2. Tutkivatko oppilaat vaihtoehtoja?
3. Palaavatko oppilaat omiin kysymyksiinsä tai vastauksiinsa?

4. Tutkivatko oppilaat erimielisyyksiä?

Väittely:

Sivuutus:

Pohdinta:

1. Perustelevatko oppilaat ajatuksiaan ja mielipiteitään?
2. Poiketaanko asiasta?
3. Käsittelevätkö oppilaat sanojen erilaisia merkityksiä?
4. Tekevätkö oppilaat erotteluja?
5. Tekevätkö oppilaat sopivia vertailuja?
6. Antavatko oppilaat selkeyttäviä esimerkkejä?
7. Tekevätkö oppilaat asioista johtopäätöksiä?

Liite 4: Ohjelman arviointilomake

Arviointilomake opettajalle*

1 / 2

Nimi _____ Pvm. _____

Koulu _____ Luokka _____

Mieti luokkasi yleisvaikutelmaa filosofian tunneilla. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

	ei koskaan	melko harvoin	melko usein	hyvin usein
A. TUTKIMUSTAIDOT				
1. Esittävätkö oppilaat hedelmällisiä kysymyksiä?	1	2	3	4
2. Perustelevatko oppilaat ajatuksiaan ja mielipiteitään?	1	2	3	4
3. Etsivätkö oppilaat asioille selityksiä?	1	2	3	4
4. Keskustelevatko oppilaat erilaisista vaihtoehtoista?	1	2	3	4
5. Korjaavatko oppilaat esittämäänsä käsityksiä?	1	2	3	4
6. Pysyvätkö oppilaat asiassa?	1	2	3	4
B. PÄÄTTELY JA KÄSITTEELLISET TAIDOT				
1. Käsittelevätkö oppilaat sanojen erilaisia merkityksiä?	1	2	3	4
2. Tekevätkö oppilaat erotteluja?	1	2	3	4
3. Tekevätkö oppilaat vertailuja?	1	2	3	4
4. Antavatko oppilaat selkeyttäviä esimerkkejä?	1	2	3	4
5. Tekevätkö oppilaat asioista johtopäätöksiä?	1	2	3	4
6. Tekevätkö oppilaat harkittuja arviointeja?	1	2	3	4
C. VUOROVAIKUTUS				
1. Kuuntelevatko oppilaat toisiaan?	1	2	3	4
2. Tekevätkö oppilaat toisilleen kysymyksiä ja ehdotuksia?	1	2	3	4
3. Auttavatko oppilaat toisiaan?	1	2	3	4
4. Tutkivatko oppilaat erimielisyyksiä?	1	2	3	4
5. Kunnioittavatko oppilaat toistensa mielipiteitä?	1	2	3	4
6. Hyväksyvätkö oppilaat omiin mielipiteisiinsä kohdistuvan oikeutetun kritiikin?	1	2	3	4

* Osioiden A, B ja C lähtökohtana käytetty Cam, P. 1995. Thinking together. Philosophical Inquiry for the Classroom. Sydney: Hale & Remonger. 101 - 103. Kääntänyt ja muokannut Hannu Juuso.

(jatkuu)

(jatkuu)

D. KÄYTÄNNÖN TOIMINTA

2 / 2

1. Pidätkö filosofiaa ennalta määrätyllä tunnilla? Milloin?

2. Miten aloitat filosofian tunnin?

3. Onko filosofian tunnin rakenne pääpiirteissään aina samanlainen?

Kerro, miten tunti / tunnit etenevät.

4. Miten oppilaat mielestäsi suhtautuvat filosofiaan?

5. Millainen on oma roolisi filosofian tunnilla? Onko siinä eroa muihin tunteihin?

Avustasi kiittäen Irkku ja Sanna

Liite 6: New Jerseyyn päättelytaitojen testi

NEW JERSEYN PÄÄTTELYTAITOJEN TESTI: OSA 1

Virginia Shipmanin New Jersey Test of Reasoning Skills, Form B -testistä suomentaneet ja Suomen oloihin mukauttaneet Irja-Leena Nieminen ja Sanna Salo.

OHJEET: Ympyröi jokaisesta kohdasta mielestäsi sopivin vaihtoehto vastauspaperiin. Älä jätä yhtään kohtaa ympyröimättä.

1. Matti huomautti: ”Kaikki tiikerit ovat raidallisia eläimiä.”

”Mutta siitä ei seuraa, että kaikki raidalliset eläimet ovat tiikereitä”, vastasi Jonna.

- a) Jonna on väärässä: Matin huomautuksesta seuraa, että kaikki raidalliset eläimet ovat tiikereitä.
- b) Jonna on oikeassa: Matin huomautuksesta ei seuraa, että kaikki raidalliset eläimet ovat tiikereitä.
- c) Ei voida sanoa, onko Jonna oikeassa vai väärässä.

2. Jaana sanoi: ”Kaupassa ei ole lainkaan puisia tuoleja.”

Paula kysyi: ”Voisitko sanoa saman asian toisella tavalla?”

Minkä seuraavista vastauksista Jaana voisi antaa?

- a) ”Kaupassa on ainoastaan metallisia tuoleja.”
- b) ”Puisia tuoleja ei ole kaupassa.”
- c) ”Joitakin puisia tuoleja ei ole kaupassa.”

3. Oppilaan on asuttava ainakin 5 km:n päässä koulusta voidakseen mennä bussilla kouluun.

Päivi asuu 10 km:n päässä koulusta. Siksi Päivi

- a) saa mennä bussilla kouluun.
- b) menee bussilla kouluun.
- c) ei saa mennä bussilla kouluun.

4. ”Mistä terässillat on tehty?” kysyi Pekka. Pekan kysymys ei ole hyvä, koska

- a) siltojen lisäksi monet asiat on tehty teräksestä.
- b) siltoja ei koskaan tehdä teräksestä.
- c) se paljastaa vastauksen.

5. ”Tiedän erään ranskalaisen tytön, joka on hyvin pitkä”, sanoi Pete.

”Sitten jokaisen ranskalaisen ihmisen täytyy olla pitkä”, vastasi Joni.

Jonin vastaus on

- a) hyvää pohdintaa, koska samasta maasta olevat ihmiset ovat hyvin samanlaisia.
- b) huonoa pohdintaa, koska samasta maasta olevat ihmiset ovat usein erilaisia.
- c) huonoa pohdintaa, koska vain ne ihmiset, jotka ovat olleet Ranskassa, tietävät, onko jokainen siellä pitkä.

(jatkuu)

(jatkuu)

6. Linda sanoi: ”Vesi kiehuu, ja tämä neste kiehuu. Niinpä tämän nesteen pitää olla vettä.” a) Linda on oikeassa.
b) Linda on väärässä, koska vesi ei aina kiehu.
c) Linda on väärässä, koska monet nesteet kiehuvat.
7. Pasi sanoi: ”Vain linnut ovat kotkia.” Toinen tapa sanoa tämä asia olisi:
a) Kaikki kotkat ovat lintuja.
b) Kaikki linnut ovat kotkia.
c) Jotkut kotkat ovat lintuja.
8. Kun opettaja kysyi: ”Millä tavalla kasvosi on suhteessa kaulaasi?”
a) Jenni sanoi: ”Niin kuin jalkani on suhteessa polveeni.”
b) Esa sanoi: ”Niin kuin kämmeni on suhteessa ranteeseeni.”
c) Kari sanoi: ”Niin kuin kyynänpääni on suhteessa olkapäähänäni.”
Mikä on paras vastaus?
9. Joel ihmetteli: ”Kuinka paljon Petterin perhe maksoi koirastaan?” Joel oletti, että
a) Petterin perhe ei saanut koiraa lahjaksi.
b) Petterin perhe sai koiran lahjaksi.
c) Petterin perhe ei ostanut koiraa.
10. Hanne sanoi: ”Näin, että Tomi jäi jälki-istuntoon. Hänet on ihan varmasti saatu kiinni käytävällä tappelemisesta. Hannen täytyy olettaa, että
a) on monia syitä miksi oppilaan pitäisi jäädä jälki-istuntoon.
b) on vain muutamia syitä, miksi oppilaan pitäisi jäädä jälki-istuntoon.
c) on vain yksi syy, miksi oppilaan pitäisi jäädä koulun jälkeen.
11. Sami sanoi: ”Kaikkien autojen on pysähdyttävä punaisissa valoissa.”
Anne huomautti: ”No, sitten isäni ei tarvitse pysähtyä punaisissa valoissa, sillä hänellä on moottoripyörä.” Siitä, mitä Sami sanoi,
a) ei voida sanoa, pitääkö Annen isän pysähtyä punaisissa valoissa.
b) seuraa, että Annen isän pitää pysähtyä punaisissa valoissa.
c) seuraa, että Annen isän ei tarvitse pysähtyä punaisissa valoissa.
12. Teemu sanoi: ”Yksikään eläintarhassa syntynyt panda ei ole säilynyt hengissä.”
Mikko sanoi: ”Kuulin juuri pandasta, joka syntyi eläintarhassa.”
Jos Teemu ja Mikko ovat molemmat oikeassa, sitten eläin, josta Mikko kuuli
a) ei olisi voinut ollut panda.
b) ei voi säilyä hengissä,
c) ei ollut syntynyt eläintarhassa.
13. Villellä on pussi täynnä vahtokarkkeja. Pussiin katsomatta hän ottaa kolme vahtokarkkia. Ne ovat kaikki punaisia. Mitä Ville voi tämän perusteella päätellä muista pussista olevista vahtokarkeista?
a) Niiden täytyy kaikkien olla punaisia.
b) Ne saattavat kaikki olla punaisia.
c) Ne eivät kaikki voi olla punaisia.

(jatkuu)

(jatkuu)

14. Arttu sanoi: ”Triangeleilla on aina kolme kulmaa”.

Jukka sanoi: ”Saman asian voisi sanoa siten, että kaikki triangelit ovat kolmikulmaisia soittimia.”

- a) Jukka on väärässä: Arttu sanoo, että jotkut triangelit ovat kolmikulmaisia soittimia.
- b) Jukka on oikeassa.
- c) Jukka on väärässä: Arttu sanoo, että jotkut kolmikulmaiset soittimet ovat triangeleita.

15. Johannes painaa vähemmän kuin kukaan muu kuudennella luokalla. Olli painaa enemmän kuin kukaan muu kolmannella luokalla. Sen vuoksi

- a) Johannes painaa enemmän kuin Olli.
- b) Olli painaa enemmän kuin Johannes.
- c) ei voida sanoa, kumpi painaa enemmän.

16. Opettaja kysyi pojilta käsityötunnin jälkeen: ”Eihän kukaan teistä ole pihkassa?”

Useat oppilaat olivat hämillään, koska he eivät olleet varmoja

- a) olisiko heidän vaatteisiinsa voinut tarttua pihkaa
- b) voisivatko heidän vaatteensa olla puhtaita
- c) tarkoittiko opettaja, että heidän vaatteisiinsa olisi saattanut tulla pihkaa vai että he olisivat ihastuneet johonkin tyttöön.

17. Opettaja kysyi luokalta, olisiko lyhyempi koulupäivä heidän mielestään hyvä idea.

Janne sanoi: ”Ei, koska meillä ei olisi tarpeeksi aikaa oppia uusia asioita.”

Roosa sanoi: ”Ei, koska jos koulupäiviä jatkuvasti lyhennetään, melko pian ei olisi koulua ollenkaan.”

Jarmo sanoi: ”Ei, koska jotkut vanhemmat pojat, jotka tunnen sanoivat, että se oli typerä idea.”

Kuka antoi parhaimman perusteen?

- a) Janne
- b) Roosa
- c) Jarmo

18. Johanna sanoi: ”Pojan on täytynyt kirjoittaa tämä paperi, koska käsiala on niin huonoa.” Johannan täytyy olettaa, että

- a) joillakin pojilla on huono käsiala.
- b) vain pojilla on huono käsiala.
- c) kaikilla pojilla on huono käsiala.

19. Toni sanoi: ”Jokainen hauki on kala.”

Antti sanoi: ”Se on sama kuin sanoisi, että kaikki hauet ovat kaloja.”

- a) Antti on oikeassa: jokainen tarkoittaa ”kaikki”.
- b) Antti on väärässä: Toni sanoo, että vain hauet ovat kaloja.
- c) Antti on väärässä: Toni sanoo, että jotkut hauet ovat kaloja.

(jatkuu)

(jatkuu)

20. Insinööri, joka suunnittelee ja testaa vuoristoratoja on tarkastanut vuoristoradan kaupungissamme. Hän sanoo, ettei se ole turvallinen. Onko se hyvä syy olla menemättä vuoristorataan kaupungissamme?

- a) Kyllä.
- b) Ei.
- c) Ei voida sanoa annetun tiedon perusteella.

21. Henri on pitkä ja laiha. Salli on pitkä ja laiha. Nelli on pitkä ja laiha. Tuhannet ihmiset ovat pitkiä ja laihoja. Kimmo on laiha. Siten

- a) Kimmon täytyy olla pitkä.
- b) ei voida sanoa, onko Kimmo pitkä.
- c) Kimmo ei voi olla pitkä.

22. Minna huomaa kartalta, että eräällä valtiolla on kaksi rajanaapuria. Tarkoittaako tämä, että

- a) kaksi muuta valtiota ovat rajanaapureita toistensa kanssa?
- b) kaksi muuta valtiota eivät ole rajanaapureita toistensa kanssa?
- c) kumpi tahansa toteamus voisi olla totta?

23. Sanna kysyy: ”Tarvitaanko saunassa lisää puita?” Helena huutaa vastaukseksi: ”Joo - tuo kuusi.” Sanna oli hämillään, koska

- a) hän ei ollut varma, huusiko Helena hänelle.
- b) hän ei ollut varma, tarkoittiko Helena kuivunutta joulukuusta vai kuutta halkoa.
- c) hän ei ollut varma, pitäisikö hänen viedä puut kello kuusi.

24. Jaska on vanhempi kuin Antero. Hanna on myös vanhempi kuin Antero. Sen vuoksi siitä seuraa, että

- a) ei voida sanoa, kuka on vanhin.
- b) Jaska ja Hanna ovat molemmat samanikäisiä.
- c) ei voida sanoa, kuka on nuorin.

25. Koulutoimiston kyltissä sanottiin: ”Vierailijoita ei sallita”.

Seppo jatkoi: ”Siitähän seuraa, että ketkään ihmiset, joiden sallitaan astua sisään, eivät ole vierailijoita.”

- a) Seppo on väärässä: siitä, mitä merkki sanoo, seuraa, että jotkut ihmiset, jotka saavat tulla sisään, ovat vierailijoita.
- b) Seppo on väärässä: siitä, mitä merkki sanoo, seuraa, että jotkut vierailijat saavat tulla sisään.
- c) Seppo on oikeassa.

(jatkuu)

NEW JERSEYN PÄÄTTELYTAITOJEN TESTI: OSA 2
YMPYRÖI VASTAUSPAPERISTA OIKEA VAIHTOEHTO!

(jatkuu)

26. Jutta ja Anni kirjoittivat kertomuksia lomistaan. Jutta piti Annin kirjoittamasta kertomuksesta. Siksi

- a) Annin on täytynyt pitää Jutan kirjoittamasta kertomuksesta.
- b) Anni ei ole voinut pitää Jutan kirjoittamasta kertomuksesta.
- c) Ei voida sanoa, pitikö Anni Jutan kirjoittamasta kertomuksesta.

27. Mari sanoi: ”Oletko huomannut, että melkein jokainen, joka kirjoittaa koulun lehteen on alle 160 cm pitkä?”

Jussi vastasi: ”Sen täytyy olla syy siihen, että minä en saanut kirjoittaa koulun lehteen. Olen 160 cm pitkä.”

- a) Jussin pituus on hyvä syy pitää hänet poissa lehdestä.
- b) Jussin pituus ei ole hyvä syy pitää hänet poissa lehdestä.
- c) Ei voida sanoa, onko ihmisen pituus hyvä syy pitää hänet poissa lehdestä.

28. Minttu sanoi: ”Kuu on kaukana auringosta.”

Juha sanoi: ”Siitähän seuraa, että aurinko on kaukana kuusta.”

- a) Juha on oikeassa.
- b) Juha on väärässä, koska aurinko on lähellä kuuta.
- c) Juha on väärässä, koska hänen ajatuksensa ei ole seurauksena Mintun ajatuksesta.

29. Kaikki tässä huoneessa olevat kirjat ovat Mikan. Kaikki tavarat tässä huoneessa, jotka kuuluvat Mikalle, on merkitty punaisella tähdellä. Siksi

- a) kaikki punaisella tähdellä merkityt esineet ovat kirjoja tässä huoneessa.
- b) kaikki nämä kirjat on merkitty punaisella tähdellä.
- c) kaikki punaisella merkityt esineet tässä huoneessa ovat Mikan tavaroita.

30. Piia sanoi: ”Ajattelen eroa vaalean vihreän ja tumman vihreän välillä.”

Panu sanoi: ”Ja minä ajattelen eroa hirven ja karhun välillä.”

- a) Molemmat ajattelevat aste-eroja.
- b) Molemmat ajattelevat lajieroja.
- c) Ensimmäinen on aste-ero; toinen on lajiero.

31. Petri sanoi: ”Minulla on kolme koiranpentua. Minni haukkuu äänekkäämmin kuin Osku, ja Saku haukkuu äänekkäämmin kuin Minni.” Siitä siten seuraa, että

- a) Saku haukkuu äänekkäimmin.
- b) Osku haukkuu äänekkäämmin kuin Saku.
- c) Minni haukkuu äänekkäimmin.

(jatkuu)

(jatkuu)

32. Esko ja Kati käyvät samaa koulua.

Esko sanoi: ”Kaikki kissanvihaajat meidän koulussamme ovat kolmasluokkalaista.”

Kati sanoi: ”Kyllä, ja kaikki kolmasluokkalaisten meidän koulussamme ovat hevoshulluja.” Annetun tiedon perusteella seuraa, että

- a) kaikki kissanvihaajat heidän koulussaan ovat hevoshulluja.
- b) kaikki hevoshullut heidän koulussaan ovat kissanvihaajia.
- c) kaikki hevoshullut ovat kolmasluokkalaista heidän koulussaan.

33. Maria sanoi: ”Näin televisiossa erään miehen, joka oli juuri päässyt vankilasta oltuaan siellä 20 vuotta pankkiryöstön vuoksi. Hän sanoi, että lasten ei pitäisi polttaa tupakkaa.”

Emppu vastasi: ”En uskoisi mitään, mitä tuollainen ihminen sanoo.”

- a) Emppu on oikeassa: ei voi koskaan uskoa rosvoa.
- b) Jos mies esiintyi televisiossa, on järkevää uskoa häntä.
- c) Televisiossa oleminen ei merkitse, että mies on oikeassa tupakan suhteen. Toisaalta pankkirosvona oleminen ei tee hänen mielipidettään vääräksi.

34. Paula huomautti: ”Viidesluokkalaisten ovat vihaisempia kuin kuudesluokkalaisten, ja kuudesluokkalaisten ovat vihaisempia kuin seitsemäsluokkalaisten. Siitä, mitä Paula sanoi, seuraa, että

- a) seitsemäsluokkalaisten ovat vihaisempia kuin viidesluokkalaisten.
- b) kuudesluokkalaisten ovat vihaisempia kuin viidesluokkalaisten.
- c) viidesluokkalaisten ovat vihaisempia kuin seitsemäsluokkalaisten.

35. Kun verrataan kolmasluokkalaista neljäsluokkalaisiin, kyseessä on _____ ero. Kylmän veden maku verrattuna puhelimen ääneen on _____ ero.

- a) Ensimmäisen vastauksen pitäisi olla *laji* ja toisen *aste*.
- b) Ensimmäisen vastauksen pitäisi olla *aste* ja toisen *laji*.
- c) Molempien vastauksien pitäisi olla *aste*.

36. Brita sanoi: ”Kaikki nisäkkäät ovat luontokappaleita, jotka hengittävät ilmaa.”

Sampo sanoi: ”Ja linnut ovat luontokappaleita, jotka hengittävät ilmaa. Siitähän seuraa, että kaikki linnut ovat nisäkkäitä.”

- a) Sampo on väärässä, koska linnut eivät hengitä ilmaa.
- b) Sampo on väärässä, koska siitä ei seuraa, että kaikki linnut ovat nisäkkäitä.
- c) Sampo on oikeassa, koska linnut hengittävät ilmaa.

37. Myyjä sanoi: ”Ainoat jäätelömaut, joita meillä on, ovat suklaa ja vanilja.”

Antero sanoi: ”Joten on olemassa kolme mahdollisuutta: joko otamme suklaata, tai otamme vaniljaa tai otamme molempia.”

Julia sanoi: ”Voin ajatella vielä yhden mahdollisuuden lisää.”

Mitä mahdollisuutta Julia ajatteli?

- a) Mansikka.
- b) Suklaa.
- c) Ei suklaata eikä vaniljaa.

(jatkuu)

(jatkuu)

38. Rosi sanoi: ”Kaikki koulun keittäjät ovat naisia.”

Risto sanoi: ”Se ei ole totta.” Jos Risto on oikeassa, sitten täytyy olla niin, että

- a) ainakin yksi nainen ei ole koulun keittäjä.
- b) ainakin yksi koulun keittäjä on nainen.
- c) ainakin yksi koulun keittäjä ei ole nainen.

39. Jyrki sanoi: ”Tämä on suurin rakennus kaikista maailman tiilirakennuksista.”

Sirpa sanoi: ”Se täytyy olla tehty maailman suurimmista tiilistä.”

- a) Sirpa on väärässä: iso rakennus voi olla tehty isoista tai pienistä tiilistä.
- b) Sirpa on oikeassa: isot rakennukset on aina tehty isoista tiilistä.
- c) Sirpa on väärässä: isot rakennukset on aina tehty pienistä tiilistä.

40. Juuso sanoi: ”En aio mennä tuolla bussilla. Ajaja on vasenkätinen.”

Onko tämä hyvä syy Juusolle olla menemättä bussilla?

- a) Kyllä, koska monet oikeakätiset ihmiset ovat hyviä ajajia.
- b) Ei, koska monet vasenkätiset ihmiset ovat hyviä ajajia.
- c) Kyllä, koska monet vasenkätiset ihmiset ovat huonoja ajajia.

41. Martta sanoi: ”Minun koulussani luokat ovat pieniä.”

Outi sanoi: ”Sen täytyy olla pieni koulu.”

- a) Outi on väärässä: vain siitä syystä, että luokat ovat pieniä, koulun ei tarvitse olla pieni.
- b) Outi on oikeassa.
- c) Outi on väärässä: koska luokat ovat pieniä, koulun täytyy olla suuri.

42. Jotkut Sarin ystäväistä eivät ole hyviä tanssijoita. Mikä toteamus täytyy sen vuoksi olla *väärä*?

- a) Kaikki Sarin ystävät ovat hyviä tanssijoita.
- b) Sarilla on ystäviä, jotka eivät ole hyviä tanssijoita.
- c) Jotkut hyvät tanssijat eivät ole Sarin ystäviä.

43. APV:llä on 2 huippuhyvää jääkiekon pelaajaa. Kalskeella ei ole huippuhyviä pelaajia. Siten

- a) APV:n täytyy olla parempi kuin Kalskeen.
- b) APV on ainakin yhtä hyvä joukkue kuin Kalske.
- c) ei voida sanoa, kumpi joukkue on parempi.

44. Pirjo sanoi: ”Jotkut luokan jäsenet ovat vierailleet maamme pääkaupungissa”.

Opettaja sanoi Pirjon olevan väärässä. Jos opettaja oli *oikeassa*, siitä seuraa, että

- a) ketkään luokan jäsenet eivät vierailleet maamme pääkaupungissa.
- b) jotkut luokan jäsenet eivät vierailleet maamme pääkaupungissa.
- c) kaikki luokan jäsenet vierailivat maamme pääkaupungissa.

(jatkuu)

(jatkuu)

45. Valtion Terveysministeriö ilmoitti: ”Jos vesi on puhdistettu, sitä on turvallista juoda.”

Koska kaupunkimme vesi on todettu vaaralliseksi juoda, siitä seuraa, että

- a) vesi on puhdistettu.
- b) vettä ei ole puhdistettu.
- c) puhdistus teki veden vaaralliseksi.

46. Jos oppilaat menivät eilen bussilla kouluun, he saapuivat myöhässä. Saara ei mennyt eilen bussilla kouluun. Siten

- a) Saaran on täytynyt saapua myöhässä.
- b) Saara ei ole voinut saapua myöhässä.
- c) ei voida sanoa, saapui Saara kouluun myöhässä.

47. Niina sanoi: ”Luin tänään eräistä ihmisistä, jotka joivat vettä, joka sisälsi rotanmyrkkyä. He tulivat hyvin sairaiksi.”

Teijo sanoi: ”Lyön vetoa siitä, että heidät teki sairaaksi rotanmyrkyn ja veden yhdistelmä.”

- a) Teijo on väärässä: luultavasti vesi teki heidät sairaiksi.
- b) Teijo on väärässä: luultavasti pelkkä rotanmyrkky teki heidät sairaiksi.
- c) Teijo on oikeassa: luultavasti yhdistelmä teki heidät sairaiksi.

48. Aleksis sanoi: ”Rakastan jäätelöä ja rakastan sinappikurkkusalaattia enkä ole koskaan aiemmin tullut sairaaksi kummankaan syömisestä. Mutta eilen illalla, kun söin jäätelöä ja sinappikurkkusalaattia, sairastuin.”

Syy Aleksin sairastumiseen oli luultavasti se, että

- a) hän söi vääränlaista sinappikurkkusalaattia.
- b) hän söi liikaa jäätelöä.
- c) jäätelön ja sinappikurkkusalaatin yhdistelmä ei sopinut hänelle.

49. Liisa sanoi Maijalle tunnilla: ”Nyt välähti!”

Maija oli hämillään, koska hän ei ollut varma, tarkoittiko Liisa sitä, että

- a) ulkona salamoit.
- b) hän keksi vastauksen tehtävään.
- c) hän keksi tehtävän vastauksen vai sitä, että ulkona salamoit.

50. Leenan isä työskentelee tielaitoksella. Jos sataa lunta, hänen täytyy olla töissä myöhään. Viime tiistaina hänen täytyi olla töissä myöhään. Tarkoittaako se, että viime tiistaina satoi lunta?

- a) Kyllä, on täytynyt sataa lunta.
- b) Ei voida sanoa, satoiko lunta.
- c) Ei, ei ole voinut sataa lunta.

Liite 7: Tuntikuvauksia

Oppituntikuvaus 1:

Aamu aloitettiin kuuntelemalla musiikkia. Tunnin alussa opettaja laittoi oppilaat tekemään kysymyksiä hänen ajattelemastaan asiasta. Opettaja vastasi oppilaan kysymyksiin kyllä / ei. Opettaja ohjasi valitsemaan hyviä, merkittäviä kysymyksiä.

Siirryttäessä varsinaiseen keskusteluun opettaja luki kahteen kertaan kolme virkettä keskustelun pohjaksi: ”Suvi on kuusitoistavuotias ja minä seitsemän. Isäni nimi on Toivo ja äitini Liisa. Mutta minulla ei ole äitiä.” (Lipman 1995, 14.) Keskustelu lähti helposti liikkeelle ja sitä riitti koko oppitunnin ajaksi. Yhtä asiaa (äiti) käsiteltiin monipuolisesti. Lähes kaikki oppilaat osallistuivat keskusteluun. Ilmapiiri oli tiivis ja teema tuntui koskettavan useita oppilaita. Opettaja seurasi keskustelua enimmäkseen sivusta vaatien kuitenkin oppilailta perusteluja.

Oppituntikuvaus 2:

Tunnin alussa opettaja muistutti filosofian tunnin pelisäännöistä, kuuntelemisesta ja puheenvuorojen pyytämisestä. Teksti luettiin ääneen, jonka jälkeen siitä tehtiin kysymyksiä ryhmissä. Kukin ryhmä valitsi kysymyksistään yhden esitettäväksi muulle luokalle. Tähän meni kauan aikaa. Opettaja kirjasi kysymykset taululle ja oppilaat pohtivat mitä yhteistä niissä oli. Opettaja kysyi aiheeseen liittyviä opettajanoppaassa olleita kysymyksiä. Ehkä ajanpuutteesta johtuen opettaja valitsi taululta yhden kysymyksen, josta ruvettiin keskustelemaan. Keskustelu-aika jäi tosin hyvin lyhyeksi ja tunti ikäänkuin loppui kesken. Opettaja muisteli tunnin tapahtumia haastattelussa:

Nää on hyvin semmoisia, hyvin paljon on semmoisia voimakastahtoisia persoonia, jotka haluais aina sen oman tahtonsa saada läpi. Yleensä kaikki, joissa pitää valita ja äänestää, et semmoiset tilanteet, ne vie tavattomasti aikaa, koska yksimielisyyteen ei päästä. Muistatte varmaan silloin, te olitte kuuntelemassa sitä tuntia, jossa niitten pienessä ryhmässä piti näitä hommia tehdä, et se vei suhteettoman suuren ajan tää tämmöine. Se yksimielisyyteen pääseminen aina kestää, koska ne omat omat mielipiteet on niin voimakkaana esillä.

(jatkuu)

(jatkuu)

Kysymys: No, oletko kokenut kuitenkin että yksi tunti on hyvä, että ei voisi olla kaksoistuntia?

Jos olis mahdollisuus järjestää, niin varmaan olis hyvä, koska tavallaan aina tuntuu, että se loppuu sitten kesken. Just siinä vaiheessa, kun oikeestaan päästään keskustelun alkuun. Monta kertaa lapsistakin huomaa, että olis vielä ollut mukava jatkaa. Mutta eihän siinä, tässä tilanteessa ole mahdollista muuta kuin korkeintaan se seuraava välitunti käyttää siihen.

Liite 8: Ohjelman arviointilomakkeiden koonti

Mieti luokkasi yleisvaikutelmaa filosofian tunneilla. Ympyröi mielestäsi sopivin vaihtoehto.

	ei koskaan	melko harvoin	melko usein	hyvin usein
A. TUTKIMUSTAITOT				
1. Esittävätkö oppilaat hedelmällisiä kysymyksiä?			7	1
2. Perustelevatko oppilaat ajatuksiaan ja mielipiteitään?		1	7	
3. Etsivätkö oppilaat asioille selityksiä?		2	5	1
4. Keskustelevatko oppilaat erilaisista vaihtoehdoista?		1	5	2
5. Korjaavatko oppilaat esittämiään käsityksiä?		4	4	
6. Pysyvätkö oppilaat asiassa?			5	3
B. PÄÄTTELY JA KÄSITTEELLISET TAIDOT				
1. Käsittelevätkö oppilaat sanojen erilaisia merkityksiä?		3	2	3
2. Tekevätkö oppilaat erotteluja?		1	7	
3. Tekevätkö oppilaat vertailuja?		1	5	2
4. Antavatko oppilaat selkeyttäviä esimerkkejä?		5	3	
5. Tekevätkö oppilaa asioista johtopäätöksiä?		1	5	2
6. Tekevätkö oppilaat harkittuja arviointeja?		3	5	
C. VUOROVAIKUTUS				
1. Kuuntelevatko oppilaat toisiaan?			7	1
2. Tekevätkö oppilaat toisilleen kysymyksiä ja ehdotuksia?		2	6	
3. Auttavatko oppilaat toisiaan?		4	3	1
4. Tutkivatko oppilaat erimielisyyksiä?		5	2	1
5. Kunnioittavatko oppilaat toistensa mielipiteitä?		1	4	3
6. Hyväksyvätkö oppilaat omiin mielipiteisiinsä kohdistuvan oikeutetun kritiikin?			7	1

* Osioiden A, B ja C lähtökohtana käytetty Cam, P. 1995. Thinking together. Philosophical Inquiry for the Classroom. Sydney: Hale & Iremonger. 101 - 103. Kääntänyt ja muokannut Hannu Juuso.

Taulukkoon on koottu tutkimukseen osallistuneiden opettajien (n = 8) arviot oppilaiden toiminnasta. Numerot vastaavat niiden opettajien lukumäärää, jotka ovat ympyröineet kyseisen kohdan jälkimmäisellä täyttökerralla.